1907

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Achtzehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 15 Bogen.
Gewöhnlich sechsmal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Einzelpreis für ein Heft 1 Mk., für ein Doppelheft 2 Mk.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1907 Heft I u. II

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8. und Geh. Hofrat Prof. **Dr. Gustav Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

Das Inhaltsverzeichnis zum 17. Jahrgang liegt bei.

Die Vereinsmitglieder werden gebeten, auf der zweiten Seite des Umschlags nicht die Mitteilung bezüglich des **neuen Schatzmeisters** zu übersehen.

Heidelberg
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
1907

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

An jedes Mitglied ergeht die Bitte, unsere Bestrebungen durch Werbung in seinem Kreise, besonders auch unter Nichtschulmännern, zu unterstützen. Beitrittserklärungen bitten wir dem Schatzmeister des Vereins, Herrn **Oberlehrer Dr. Lisco in Frankfurt an der Oder, Gubenerstraße 21 b,** mitzuteilen. Von diesem Herrn, der, wie auf der letzen Seite dieses Heftes gemeldet, mit dem neuen Jahr an Stelle des Herrn Professor E. Brey getreten ist, können auch Probenummern der Zeitschrift und Anmeldungs-Postkarten bezogen werden.

Die Geldsendungen (jährlicher Mindestbeitrag für Deutschland und Oesterreich-Ungarn 2 Mark, für alle anderen Länder 2.50 Mark, zu zahlen bis zum 1. November des Jahres, für das sie gelten) beliebe man unter Beifügung von 5 Pfennig Bestellgebühr an den Herrn Schatzmeister zu richten. Auf der Rückseite des Postabschnitts möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll. Empfangsbescheinigungen werden, entgegen dem bisherigen Verfahren, nur auf besonderen Wunsch ausgestellt.

Von Titel- und Wohnungsänderungen wolle man immer baldigst Herrn Lisco benachrichtigen, da er auch den Versand der Zeitschrift regelt.

Soweit Zahlungsgruppen von zwei oder mehr Mitgliedern bestehen, werden deren Vertreter gebeten, unsern Schatzmeister über Titel- und Wohnungsänderungen und die erforderliche Zahl der Hefte auf dem laufenden zu erhalten und die Beiträge je bis zum 1. November einzusenden.

Literarische Mitteilungen.

Der Türmer. Monatsschrift für Gemüt und Geist. Herausgeber: Jeannot Emil Freiherr von Grotthuß. Vierteljährlich (3 Hefte) 4 Mk., Probeheft franko (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer).

Aus dem Inhalt des Februarheftes: Die Abstammungslehre einst und jetzt. Von J. Reinke. — Die Försterbuben. Ein Schicksal aus den steirischen Alpen. Von Peter Rosegger (Fortsetzung). — Zweierlei Unkrautvertilgung oder Sozialradikal, nicht Sozialbrutal. Von P. Feucht. — Das Moor. Eine Kleinstadtgeschichte aus der Ostmark. Von J. Höffner. — Die „neue Frau“. Von Dr. Richard Bahr. — Kinderschutz und Tierschutz. — Gesunde Orte. — Amerikanischer Millionärsstolz. — Vivisektion, Menschentum und Menschlichkeit. Von Dr. Karl Funck. — Türmers Tagebuch: Vor den Wahlen. — Moderne Wissenschaft im Spiegel der Dichtung. Von Dr. Georg Biedenkapp. — Wilhelm Jensen als Lyriker. Von Karl Storck. — Russische Niederschläge. Von Felix Poppenberg. — Von der Ballade. Von —k. — Roman und Novelle. — Ein Künstler des Monumentalen. Von Dr. Karl Storck. — Der Mensch Richard Wagner. Zu seinen Familienbriefen. Von Dr. Karl Storck. — Berufssängerin. Von St. — Kunstbeilagen: Johann Bossard: Winter (Farbige Lithographie). Das Leben. Mutter und Kind. Schlafendes Kind. Adler und Schlange. Wilhelm Jensen. Notenbeilage: Erste Szene der Oper „Die Nazarener“. Dichtung nach einer Novelle von Richard Voß von K. W. Marschner. Musik von Viktor Hansmann.

Das humanistische Gymnasium

herausgegeben

von

Oskar Jäger und Gustav Uhlig.

Organ des Gymnasialvereins.

Achtzehnter Jahrgang.



Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1907.

Inhaltsverzeichnis.

Vom Gymnasialverein und seinen Versammlungen.

Von anderen Versammlungen.

Persönliches.

Organisation und Betrieb des höheren Schulunterrichts im Allgemeinen.

(Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

Zur Geschichte des höheren Unterrichts.

Zum lateinischen und griechischen Unterricht.

(Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

Bücherbesprechungen und Anzeigen.

(Die Seitenzahl II weist auf die zweite Seite der Umschläge.)

Zum lateinischen und griechischen Unterricht.

Zu Geschichte und Geographie.

Zum mathematischen Unterricht.



Das Deutsche Mittelpunkt des höheren Unterrichts.

(Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgegeben von Dr. Adolf Matthias.)

Wir begegnen diesem vielgebrauchten und viel mißbrauchten Wort vom Deutschen als Mittelpunkt wie sonst häufig so auch an der Spitze der Ankündigung eines großangelegten Unternehmens, zu dem ein bedeutender Schulmann, ein angesehener Verlag und eine Anzahl namhafter Sachkundiger sich vereinigt haben, wie dies in dem den einzelnen Bänden beigegebenen, vom Herausgeber und Verleger gemeinsam unterzeichneten Prospekt dargelegt ist. Von diesem auf 6 Doppelbände berechneten Werk sind bis jetzt 4 erschienen: Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht von Gymnasialdirektor Paul Goldscheider, der deutsche Aufsatz von Paul Geyer, Professor am Gymnasium zu Brieg, die deutsche Stilistik von dem Professor an der Universität Berlin Dr. Richard M. Meyer und die deutsche Verslehre von Prof. Saran in Halle. Die übrigen werden der neuhochdeutschen Grammatik, der Einführung in die alte wie di: mittelhochdeutsche Sprache, der Geschichte der Sprache, deutscher Altertumskunde, Religion und Mythologie, Heldensage, Literaturgeschichte u. s. w., kurz den verschiedenen Gebieten, die man mit dem umfassenden Namen Germanistik bezeichnen kann, gewidmet sein. Also ein großangelegtes Werk, und wir können, ohne daß wir die Einzelheiten des bisher Erschienenen geprüft hätten, doch unseren Eindruck ohne Säumen dahin aussprechen, daß wir es dem Studium jedes Gymnasiallehrers, nicht bloß derer, denen der deutsche Unterricht obliegt, nur angelegentlich empfehlen können: sie werden dort und zwar in (soweit wir irgend sehen) gediegener und durchdachter Form Alles das finden und sich aneignen können, was sie an positiven Kenntnissen und geklärten Anschauungen beim Unterricht zur Verfügung haben müssen oder sollten: was allerdings sehr weit über dasjenige hinausgeht, was unmittelbar den Schülern mitgeteilt werden kann. Der Hirt muß ja klüger sein, als die Herde.

Auch gegen die beredte Ankündigung im Prospekt haben wir wenig einzuwenden, nur daß wir nicht zugeben können, daß es vor 40 oder 50 Jahren ein Wagnis gewesen wäre, das Deutsche als den „Schwerpunkt" des Unterrichts zu bezeichnen, und daß es der Jahre 48, 66, 70 und des kaiserlichen Machtworts von 1890 bedurft habe, ihm diese Stellung zu schaffen. Man hat seine Bedeutung sehr viel früher erkannt, wenn man auch noch nicht so zierlich darüber zu reden wußte. Wir müssen uns aber mit dem Ausdruck „Mittelpunkt des Unterrichts" deswegen auseinandersetzen, weil er, wie uns scheinen will, jetzt mehr und mehr zu einer bloßen Redensart und Reklamephrase zu werden droht und das dem guten und richtigen Gedanken, dem auch das vorliegende Werk dienen will, unsern Gymnasialunterricht, und nicht bloß den deutschen, mit nationalem Geist zu erfüllen, Abbruch tut.

Man sagt, daß „früher“ die alten Sprachen diesen „Mittelpunkt“ gebildet hätten, d. h. nüchtern und ohne Phrase gesagt: sie nahmen die meiste Zeit in Anspruch; und folglich müßte dem Deutschen jetzt, wenn es der Mittelpunkt sein soll, die überwiegende Stundenzahl, also von den 259 wöchentlichen Lehrstunden der preußischen Gymnasien die jetzt dem Latein zugebilligten 68 überwiesen werden samt den 36 griechischen, und die beiden altsprachlichen Fächer hätten sich dann etwa mit den jetzigen 26 deutschen zu begnügen. Das kann aber im Ernste nicht die Meinung sein. Wir wissen sehr wohl, daß der Ausdruck Mittelpunkt dynamisch zu nehmen ist, daß er Kraft, nicht Stoff bedeutet und daß die deutschen Männer, die sich zur Herstellung dieses schönen und guten Buchs vereinigt haben, weit entfernt sind von dem blödsinnigen Haß gegen die alten Sprachen, der gegenwärtig in den Kreisen des wildgewordenen Philistertums so wunderbare pädagogische Blüten treibt. Doch es ist nicht wahr, daß „früher“ d. h. etwa seit der Mitte des 18. Jahrhunderts die alten Sprachen den Mittelpunkt des Unterrichts und zum Schaden des Deutschen gebildet hätten. Man hat sie intensiver betrieben als jetzt, weil man in ihnen die Haupthebelkraft zur Erreichung des Zwecks der Gymnasialerziehung, junge Deutsche zum wissenschaftlichen Arbeiten zu erziehen, erkannte. Das ist die ratio für den Betrieb des Lateinischen und Griechischen im ganzen vorigen Jahrhundert gewesen. Wenn das Wort vom Deutschen als Mittelpunkt etwas Neues, etwas wie eine Reformation bedeuten und Eindruck auf uns machen soll, so müßte es erst für unseren schwachen Verstand ins Konkrete bestimmter Forderungen und eines bestimmten Lehrplans übertragen werden. Da wir einen solchen noch nirgends gefunden haben, möchten wir versuchen, selbst für einen solchen die Grundlinien zu zeichnen, die Forderungen uns deutlich zu machen, welche jenes Wort einzuschließen scheint. Es wären etwa folgende:

1. reichlichere Lektüre und deren Besprechung in den unteren, Erklärung in den mittleren, Kommentierung in den oberen Klassen;

2. mehr Grammatik, Stilistik, Metrik, und dies alles in systematischer oder methodischer Form, überhaupt verstärkte Pflege des Technischen; damit in Verbindung

3. mehr schriftliche Übungen von der Bildung bestimmter Satzformen an über die berühmten kleinen Ausarbeitungen in den verschiedenen Fächern weg bis zu den Aufsätzen und sogen. „freien“ Arbeiten;

4. mehr Deklamationen, mehr Lesekunst, mehr Vorträge, mehr „freie“ Vorträge;

5. für die oberen Klassen Literaturgeschichte, Sprachgeschichte, Technik des Dramas und anderes Theoretische, Ästhetik, Poetik.

Wir wollen uns diese Herrlichkeiten im Einzelnen daraufhin ansehen, was und wieviel davon auch schon bei der jetzigen Unterrichtsgestaltung ohne Erhöhung der Stundenzahl für das Deutsche unseren Schülern zugeführt werden kann. Was 1. die reichlichere Lektüre betrifft, so sind wir der Ansicht, daß allerdings das deutsche Lesebuch für untere wie mittlere Klassen sehr reichlichen und mannigfaltigen Stoff enthalten muß, nicht damit alles im Unterricht verarbeitet werde, sondern damit das Buch auch außerhalb der Lehrstunden für

den Knaben anziehend, unterhaltend und durch Unterhaltung bildend sei und eine gute häusliche Lektüre biete, namentlich in den Klassen (den Tertien), in welchen nach jetziger Einrichtung dem Deutschen nur zwei Wochenstunden gegönnt sind. Für die oberen Klassen, von Untersekunda an, würden wir uns hinsichtlich der Quantität des in der Schule zu Lesenden auf den Höhepunkt unseres deutschen Geisteslebens konzentrieren, wollen also nichts von schulmäßiger Lektüre nachgoethischer Produktionen, namentlich nichts von den Zugstücken der unmittelbaren Gegenwart wissen, und wollen uns dabei mit dem Gedanken trösten, daß es auch außer der Schule noch ein deutsches Haus gibt und man heutzutage Meisterwerke der nationalen Literatur billiger als Äpfel bei der Höckerfrau oder als die 2 Sperlinge im Evangelium kauft. Was 2. das Mehr an systematischer Grammatik, Metrik, Stilistik betrifft, so wollen wir nicht auf Jakob Grimm und die klassische Vorrede zur ersten Ausgabe der Deutschen Grammatik vom J. 1818 („es gibt folglich keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schule und Hausbedarf") zurückgehen, sondern nur an die nicht zu bezweifelnde Erfahrung erinnern, daß eine deutsche Grammatikstunde, die nicht fremden Sprachgebrauch zur Vergleichung heranziehen kann, für die Schüler leblos und unfruchtbar, weil unerträglich langweilig ist. Und ähnlich steht es mit der deutschen Metrik und Stilistik, denen wichtige und belebende Momente für den Unterricht entnommen werden können, die aber nimmermehr als selbständige Disziplinen auftreten dürfen. Demgemäß würde ich, bis die Schüler einigermaßen zu vergleichen im Stande sind und ihnen also einleuchtend gemacht werden kann, was ein Sprachgesetz ist und daß auch unsere Sprache wie die lateinische ihren eigenen Gesetzen unterliegt, denen der Mensch sich zu unterwerfen hat, also bis Quarta etwa, überwiegend naturalistisch verfahren, mich selbst und damit gleichzeitig auch meine Schüler korrekt zu sprechen zwingen, was dem Quartaner und Tertianer gegenüber schon eine nicht ganz leichte, aber doch weniger Zeit als vielmehr unablässige Aufmerksamkeit erfordernde Aufgabe bildet. Damit würde ich bis zum Abiturientenexamen cum grano salis fortfahren, Metrisches und Stilistisches aber auf der oberen Stufe analog dem Grammatischen behandeln, wobei mir und durch mich meinen Schülern die angekündigten weiteren Teile des „Handbuchs", die zu diesem Zwecke durchzuarbeiten ich mich anheischig machen würde, gute Dienste 'tun sollten. Für eine erhebliche Vermehrung der schriftlichen und mündlichen Übungen scheint uns 3. und 4. kein dringendes Bedürfnis vorzuliegen: für jene nicht, weil mehr deutsche Aufsätze — einschließlich der gepriesenen „kleinen Ausarbeitungen", deren Lebensfähigkeit auf die Dauer recht zweifelhaft geworden ist — sehr vielen unserer Schüler eine zu schwere Bürde auferlegen würde, und für die Redeübungen nicht, weil Verstand und rechter Sinn, wenn er in der Schule herangebildet ist und das spätere Leben ihn auf den Kampfplatz ruft, mit wenig Kunst sich selber vorträgt. Außerdem haben wir doch in der Tat seit 50 Jahren weder am Schreibenkönnen noch am Redenkönnen in unserer Nation ein Defizit entdecken können, das durch Mehrunterricht in der Schule geheilt oder ausgeglichen werden müßte. Sollte endlich 5., um das Deutsche in Wahrheit zum Mittelpunkt zu machen,

1*

noch in der obersten Klasse eine ausgeführte Literaturgeschichte verlangt werden, so glaubten wir seither, daß auf pädagogisch-didaktischem Gebiet wenige Wahrheiten so allgemein anerkannt seien, als die, daß hier allein Lebensbilder, wie es der preußische Lehrplan nennt, — Lebensbilder einer Anzahl Größter oder Bedeutendster aus der Literaturgeschichte der Gymnasialstufe entsprechen.

In dieser Beschränkung kann „das Deutsche" seine spezifische Aufgabe auch nach dem jetzigen Lehrplan, den richtigen Lehrer natürlich immer vorausgesetzt, erfüllen, und wenn man jetzt dafür die Formel, daß es im Mittelpunkt des Unterrichts stehen solle, vorschreiben will, so ist dagegen nichts weiter zu erinnern, als daß sie uns die Frage nicht erspart, was denn damit nun eigentlich gesagt sein solle. Der Gymnasialunterricht, dessen Mittelpunkt das Deutsche sein soll, besteht aus einer Anzahl von Fächern, Mathematik, alte Sprachen, neuere Fremdsprachen, Geographie, Geschichte, Religionslehre, Naturwissenschaften, von denen jedes sein eigenes Lebensgesetz und seinen Wert für die Gesamtbildung der uns anvertrauten Jugend hat. Jedes Fach hat auch sein bestimmtes und besonderes Verhältnis zum Deutschen, das allerdings in Aller Mitte steht, von ihnen sich nährt und hinwiederum sie befruchtet. In diesem Sinn ist es nicht bloß Mittelpunkt, sondern in Wahrheit das Herz des Unterrichts, von dem Alles aus- und in das Alles zurückströmt. Wir brauchen hier nicht zu untersuchen, was auch keiner neuen Untersuchung bedarf, in welcher Weise jedes dieser Fächer dem Deutschen seinen Tribut zollt und abliefert, z. B. die Geographie oder die Geschichte; auf einen Unterschied aber aufmerksam zu machen erscheint uns einigermaßen zeitgemäß — zeitgemäß in einer Zeit, wo die pädagogische Literatur vielfach einem unmännlichen, weichlichen, fast wären wir versucht zu sagen: weibischen Geist verfallen ist. Nicht die Arbeit des Lernens, sondern der Sport, der Wegfall des Nachmittagsunterrichts, die Abschaffung oder äußerste Beschränkung der Hausaufgaben, die durch Spielstunden ersetzt werden müßten, die Verkürzung der Lernzeit und der Lehrstunden sind die Probleme, welche der Erziehungskunst heute gestellt werden, und das dritte Wort eines guten Teils dieser Literatur ist das von unserer beklagenswerten oder mißhandelten Jugend. In der Tat ist es hohe Zeit, daß man dieser Pädagogik der Verweichlichung, der auch unsere Schulregierungen (wenn sie, was ja gegenwärtig die Hauptsache ist, populär bleiben wollen) Zugeständnisse machen oder wenigstens gute Worte geben müssen, ein ernstes Wort entgegensetze.

Die Lehrfächer, welche Wissenschaft an die noch unfertigen Menschen übermitteln sollen, unterscheiden sich, dünkt uns, je danach, wie bei diesem Übermitteln und der Aneignung des Übermittelten die produktive oder die rezeptive Tätigkeit der Lernenden überwiegt. Daß im naturwissenschaftlichen, geschichtlichen, geographischen, dem Religionsunterricht die rezeptive, beim mathematischen, dem Sprachunterricht, beim altsprachlichen, und wenn auch aus naheliegenden Gründen in etwas minderem Grade, beim neusprachlichen Unterricht die produktive Tätigkeit stärker in Anspruch genommen wird, mit anderen Worten: daß bei diesen strengere Arbeit als bei jenen gefordert wird, ist klar. Und da das menschliche Leben meist zu drei Vierteln aus Arbeit besteht und die Schule

die Aufgabe hat, arbeiten zu lehren, so ist weiter klar, daß der größere Teil der Zeit und Kraft im Gymnasium diesen Fächern, der Mathematik und den alten Sprachen gebührt, weil sie das beste Substrat des Arbeitens und dadurch des Arbeitenlernens und zwar für jede Altersstufe liefern. Inmitten dieses Reichtums an Lehrgegenständen, die mehr Rezeption oder mehr Produktion fordern, hat das Deutsche von selbst eine gewissermaßen privilegierte Stellung. Es ist nicht schwer nachzuweisen, wie ihm, dem Deutschen, und zwar nicht erst seit gestern, alles zinst und zollt. Es aber zum Mittelpunkt in dem Sinne machen zu wollen, daß ihm die größte Stundenzahl gegeben wird und die übrigen Fächer zurückgesetzt werden, heißt in Wahrheit einem Herrscher seine Untertanen oder deren Tribute entziehen. Worin im Einzelnen diese Tribute bestehen, welche die Fächer der Peripherie, die fälschlich sogenannten Nebenfächer, leisten können und leisten, wollen wir heute nicht weiter ausführen. Was geschichtliche, geographische, naturgeschichtliche Kenntnisse zur Bildung der deutschen Knaben leisten und folglich für „das Deutsche" bedeuten, liegt auf der Hand und wird auch von dem blödesten Chauvinisten nicht angefochten; und auch die Mathematik ist solcher Anfechtung nicht ausgesetzt, weil hier zwar nicht die Beziehung auf „das Deutsche", wohl aber ihr allgemeiner Wert, ja ihre Notwendigkeit auch dem sonst Blinden einleuchtet. Wir wollen aber einige Worte über die alten Sprachen sagen, weil deren eigentliche Bedeutung für „das Deutsche" über dem Geschrei der falschen Propheten und Zukunftspädagogen gänzlich verkannt wird.

Es ist unrichtig zu sagen, daß das Lateinische und von Tertia aufwärts das Griechische den Unterricht im Gymnasium beherrschen, weil man ihnen die meiste Zeit einräumt, nämlich so viel, daß sie zur Not den Dienst, den sie zu leisten haben, auch wirklich leisten können. Von einer beherrschenden Stellung des Lateins konnte man in den Zeiten sprechen, wo es noch die Sprache der Diplomaten und der Verträge, das allgemeine internationale Verständigungsmittel der Gelehrten und Gebildeten, eine „lebende" Sprache war; jetzt aber paßt dieser Ausdruck längst nicht mehr. Vielmehr dienen jetzt Latein und Griechisch durchaus und im eigentlichen Sinne dem Deutschen, fasse man dieses Wort als masculinum oder als neutrum, als Bezeichnung des Schülers oder des Lehrfachs: denn das letztere ist von dem ersteren nicht zu trennen. Sie dienen dem Deutschen, indem sie von der ersten Stunde bis zur letzten die eigene Sprache mit den fremden sich messen lassen und die eigene dadurch handhaben lehren, von den einfachsten Begriffen und elementarsten Sätzchen bis hinauf zu allen Feinheiten der Übersetzungskunst, die allen Reichtum und alle Hilfsmittel der eigenen Sprache ins Feld ruft und dadurch kennen und verwenden lehrt; und sie dienen, diese Sprachen, indem sie die Denkweise, die Empfindungsweise, die materiellen Güter wie die seelischen Ideale alter Zeit anfangs unbewußt, später halbbewußt und zuletzt mit vollem Bewußtsein mit der eigenen Welt oder Umwelt zu vergleichen nötigen; sie dienen, indem sie auf einigen Gebieten fremdes Ideale, d. h. unter Menschen erreichbares Höchste, darbieten und zwar so, daß dieses Hohe und Höchste, mit Arbeit gewonnen, wirkliches Eigentum werden kann; sie dienen, indem sie dem Übersetzenden zeigen, daß Form und Inhalt sich decken

müssen und führen auf diesem Wege zur Erkenntnis der Herrlichkeit wie der Beschränktheit der eigenen Sprache; diese Übersetzungs- und Vergleichungsarbeit lehrt ferner die verschiedenen Gattungen des Stils und die Ausdrücke, die dem erzählenden, dem rednerischen, dem wissenschaftlich darlegenden, dem poetischen und dem vulgären Stil angemessen sind, unterscheiden. Das Alles und noch vieles Andere gibt der Unterricht in den alten Sprachen „dem Deutschen".

Wir haben jüngst wieder einen Trompetenstoß gehört von dem Leben und der Zukunft, welche „uns Neusprachlern" gehöre. Wir unsererseits denken, Leben und Zukunft gehört dem Deutschen, wenn er nämlich an Fremdem, altem und neuem, gelernt hat, sein Eigenes zu erkennen und nach dem Besten zu streben, auch wo ihm in der Fremde ein Vorbild entgegen tritt: das ist Deutsch, und dieses Deutsch soll „der Mittelpunkt" des Gymnasialunterrichts und die Seele alles höheren Unterrichts nicht erst werden, sondern bleiben. In diesem Geist und Dienst tritt auch unsere Zeitschrift den neuen Jahrgang an.

Bonn. O. Jäger.

---

† Oskar Weißenfels.

Mit dem Tode von Oskar Weißenfels, den am 4. Juli dieses Jahres ein Herzschlag unerwartet dahinraffte, hat nicht nur die Anstalt, an der er fast vierzig Jahre lang segensreich gewirkt hat, und die Wissenschaft, die er durch eine Reihe wertvoller Schriften bereichert oder für die Bedürfnisse der Schule bearbeitet hat, sondern auch die Sache des humanistischen Gymnasiums, dessen überzeugter und erfolgreicher Verfechter er sein Leben lang gewesen ist, einen schweren Verlust zu beklagen. Wenngleich gerade den Lesern dieser Zeitschrift bei der schriftstellerischen Fruchtbarkeit des Mannes seine Art und seine Bedeutung nicht unbekannt sein können, so bin ich doch der Einladung des Herrn Herausgebers, dem Verstorbenen auch an dieser Stelle ein monumentum pietatis zu errichten, gern nachgekommen.

Nachdem W. im Jahre 1862, achtzehn Jahre alt, das Joachimstalsche Gymnasium mit einem glänzenden Zeugnis der Reife verlassen und in Berlin vier Jahre lang Philosophie, klassische Philologie und Germanistik studiert, sich auch privatim im Französischen vorbereitet hatte, stellte er sich 1867 mit seinen „fünf Primen" dem damaligen Direktor des Französischen Gymnasiums Lhardy vor und bat, an dessen Anstalt das Probejahr ablegen zu dürfen. Die Bitte wurde ohne weiteres gewährt, ja, 1868 schon wurde aus dem Schulamtskandidaten ein definitiv angestellter Lehrer. Seit 1871 hat W. in der Prima zunächst im Lateinischen, dann auch im Griechischen, Französischen und Deutschen, abwechselnd oder in mehreren Fächern zugleich, unterrichtet; 1876 wurde er zum Oberlehrer befördert, 1885 zum Professor ernannt. Seit 1899 war er Mitglied der Wissenschaftlichen Prüfungskommission in Berlin für klassische Philologie, zuletzt auch für Philosophie.

Die in den achtziger Jahren einsetzende umfassende schriftstellerische Tätigkeit des Verstorbenen ist von der Ueberzeugung beherrscht, daß die humanistische Bildung auch oder gerade für unsere Zeit einen kräftigen und unentbehrlichen Einschlag in die Kette der treibenden Kräfte des modernen Lebens bildet. Die Existenzberechtigung oder vielmehr die Notwendigkeit einer auf solcher Grundlage errichteten Mittelschule nachzuweisen, diese zeitgemäß auszugestalten, gegen blöde

Verkennung und unredliche Verkleinerung zu schützen, ist das in Wort und Schrift allzeit beharrlich von W. verfolgte Ziel gewesen.

Lassen wir ihn, indem wir Stellen seiner Schriften musivisch an einander reihen und uns nur die Fugen zu glätten erlauben, sein humanistisches Glaubensbekenntnis selbst sprechen.

Wir sehen heute mannigfache Bestrebungen an der Arbeit, unser Bildungsideal mit einem anderen zu vertauschen oder es doch stark zu trüben und zu beeinflussen. Das politische, insonderheit das sozialpolitische Gebiet ist in unserer Zeit stark angebaut worden, Erfindungen und Entdeckungen haben dem äußern Leben unbestreitbar eine freundlichere und schönere Gestalt gegeben. Dies alles ward für unser Jahrhundert verführerisch und ist geeignet, über die wahren Zwecke des Daseins zu täuschen. Dem gesunden Realismus, den wir, um nicht Schwärmer und Phantasten zu werden, anerkennen müssen, muß ein gesunder Idealismus die Wage halten, der für den Einzelnen wie für das Ganze noch etwas Höheres kennt als die äußeren Güter. Unsere Zeit ist auf dem besten Wege, an diesen reich zu werden und innerlich zu verarmen. Möchte sie vielmehr, unbeirrt durch das Marktgeschrei des Tages, als Ziel die wahre Bildung, nicht πολυμαθίη, sondern πολυνοίη, erstreben, das wohltemperierte Innere, die Erziehung der Jugend zu reiner Menschlichkeit und damit zur klaren Einsicht in die vielverschlungenen Pfade des Lebens. Ihre Fackelträger aber sind noch immer die großen Geister der Weltgeschichte, ihre Dichter und Denker. Der Beruf eines Kriegs- oder Staatsmannes ist im Grunde subaltern, Entdecker und Erfinder sind glänzende Spezialitäten der menschlichen Erkenntniskraft, nicht höchste Repräsentanten menschlicher Bildung; die große Menge derer, die die ihnen von jenen verschafften Vorteile genießt, ist darum weder besser noch klüger geworden. Künstler und Philosophen dagegen wirken in ihren Schöpfungen wirklich geist- und gemütbildend noch nach Jahrtausenden fort. Das Volk der Träumer ward freilich ein Volk der Tat; aber es bleibt unser, der Deutschen, Ruhmestitel, im achtzehnten Jahrhundert, das seinerseits auf den Schultern des klassischen Altertums steht, einen der Höhepunkte menschlichen Geisteslebens erreicht zu haben.

Auch das heutige Gymnasium soll eine moderne Bildungsanstalt sein; der moderne Mensch soll nicht wieder ein antiker Mensch werden. Aber damit wir uns selbst verstehen, auch das unterscheidende Gute, das wir vor den Alten voraus haben, mit klarem Bewußtsein pflegen können, müssen wir den Umweg durch das Altertum nehmen: in einer glücklichen Ferne, die allen wesentlichen Interessen des Menschen gerecht geworden ist, aber das ewig Giltige in anderen Mischungsverhältnissen und in anderen Einkleidungen zeigt, wollen wir den Geist fähig werden lassen, das eigene Jahrhundert selbständiger und gründlicher zu erfassen. Dem Feuer zu Liebe aber, sagt Lessing, muß man sich den unvermeidlichen Rauch gefallen lassen. Natürlich wird der zunächst deutlicher die Züge des Gegenwärtigen erkennen, der nie seinen Blick in die Ferne gesandt hat; aber sobald die kurze durch den Übergang hervorgerufene Verwirrung vorbei ist, werden dem Studierer der Vergangenheit alle Erscheinungen bedeutungsvoller, er erkennt manches als etwas Gleichgiltiges, was dem gewöhnlichen Auge als etwas Außerordentliches erscheint, und anderseits bleibt sein Blick oft auf Erscheinungen haften, über die das Auge des andern hinweggleitet. Aus den Fesseln der gegenwärtigen Zeit also befreien soll und will unsere höhere Schule, indem sie die Augen der Jugend hinlenkt auf die klar und fest schon die höchsten sittlichen und menschlichen Probleme erörternde Vergangenheit.

Das Gymnasium wählt den sehr mühseligen und langen Weg durch die Erlernung der alten Sprachen. Der Geist des Altertums kann nicht durch Übersetzungen vermittelt, sondern nur unmittelbar durch die Kenntnis der alten Sprachen aufgenommen werden: die gerade Linie ist eben nicht immer der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten. Die Sprache

wird dem Lernenden eine sprechende und unmittelbare Offenbarerin des antiken Menschen. Allerdings sind auch die exakten Wissenschaften ein guter Unterrichtsstoff; aber sie können nur eine Seite des Menschen bilden und lassen selbst bei denen, die sich ihnen mit eminentem Erfolge gewidmet haben, die besten Kräfte des Menschen nicht bloß im Zustande einer unentwickelten und ungebildeten Roheit, sondern sind, für sich allein kultiviert, sogar gefährlich, weil sie mit sonderbarer Gier die Kraft des Bodens an sich saugen, so daß aus ihm nicht mehr die Blüte der Humanität sprießen kann. Man könnte sie völlig entbehren, weil dieselben Kräfte nebenbei auch eben so gut durch ein methodisches Sprachstudium geübt werden. Wie wunderbar aber ist die stärkende Wirkung des Sprachunterrichts! Hier hat sich auch schon durch die eifrige Tätigkeit so vieler eine wirkliche Methode gebildet, von der selbst der ungeschickte Lehrer Vorteil zieht. Hier wird neben der gemeinen logischen Kunst des richtigen Schließens auch der Geschmack und das Urteil schon auf der ersten Stufe geübt, und mit jedem Worte, das gelernt wird, mit jedem Satze, der gebildet wird, strömt auch Inhalt in den Kopf des Lernenden. Die Sprache ist das edelste Produkt der Menschennatur, darum kann man sich an ihr auch am besten zum Menschen bilden. Und jeder Gebildete gesteht anderseits zu, daß nur das Studium einer im Vollbesitze ihrer Kräfte und Ausdrucksformen befindlichen Sprache, wie dies von der griechischen oder lateinischen gilt, den ganzen, vollen Segen, der von dieser Seite zu erwarten ist, bringen kann. Es ist demnach ganz gewiß nicht ein Rest mittelalterlicher Pedanterie, den die jetzige Generation, nunmehr frei geworden, wie andere traditionelle Gewohnheiten, von sich werfen müßte, wenn immer noch das Studium der antiken Sprachen zum Fundament aller edleren Bildung gemacht wird.

Dies Studium muß auf dem Gymnasium möglichst früh einsetzen; der Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen, beruht auf dem schon durch jahrhundertelange Erfahrung widerlegten Vorurteil, daß das Lateinische für den Sextaner zu schwer sei. Die französische Sprache ist für den Jugendunterricht die denkbar ungünstigste; mit dem Latein muß er beginnen, ehe sich die der antiken Jugendlichkeit verwandte Seele des Knaben geschlossen hat. Weit schwerer wird es nachher halten, sie wieder zu öffnen, wenn erst der ausschließliche Verkehr mit dem Modernen sie altklug gemacht hat. Von diesem Rangstreit abgesehen, ist das Französische von einer so feinen Ausbildung, daß es sich wirklich verlohnt, es mit schulmäßiger Gründlichkeit zu lehren und einzuüben. Die sogenannte natürliche Spracherwerbung widerspricht der Idee der Schule; im Grunde führt die Grammatik nicht auf Umwegen, sondern auf abkürzendem Wege zur Herrschaft über die Sprache. Bei der Wahl der Lektüre in modernen Sprachen sollte man nicht nach der heutzutage so beliebten Art solche Schriften bevorzugen, die möglichst viel über die augenblickliche Oberfläche des fremdländischen Lebens mitteilen, sondern jene vornehmeren andern, die in das Innere der fremden Volksseele und der Menschenseele überhaupt hineinleuchten.

Die philosophische Betrachtungsweise ist nicht nur die dem Gebildeten einzig anstehende, sondern sollte auch den Unterricht auf der obersten Stufe durchtränken. In den deutschen Stunden ist das Ästhetische, Psychologische und Ethische wichtiger als das Sprachliche; daß die alten Sprachen so tief im Kurse gesunken sind, ist nicht zum kleinsten Teile ihrer unpädagogischen, d. h. unphilosophischen Behandlung auf der Schule zuzuschreiben. Wie wenig bedeutet in einer Bildungsschule für die Bildung des Geistes wie des Charakters die Fülle des erworbenen Wissens, wenn dieser Wissensstoff nicht durch eine philosophische, d. h. auf das Allgemeine zielende und das Ewigstäte im Wechsel der Erscheinungen betonende Betrachtung durchgeistigt wird! Am ergiebigsten aber sind in dieser Hinsicht die Werke der alten Philosophen, die mit wundervoller Klarheit die Hauptlinien des Lebens ziehen. Ihnen zuliebe kann man dreist auf einige Kriege verzichten.

Durch eine Reihe von Schulausgaben, kommentierten Chrestomathien, Hilfsbüchern für Lehrende und Lernende, durch eine große Menge philologischer, philosophischer und pädagogischer Aufsätze, durch eine unübersehbare Zahl von Rezensionen hat W. jenen Grundsätzen Anerkennung zu verschaffen, die heute schwächere Sache des Gymnasiums zur stärkeren zu machen gesucht. Zur Uebermittelung seiner Gedanken aber gebot er über eine bis zu höchster Kunstleistung gesteigerte Sprache, die das letzte Ziel des Schriftstellers, den dem Gedanken adäquaten Ausdruck zu finden, mühelos erreichte. Und zwar beherrschte er das Deutsche, Lateinische und Französische mündlich und schriftlich vollkommen; leicht und gefällig, bilder- und figurenreich, voll Pracht und Glanz strömte ihm die Rede von den Lippen, und es war bei freundschaftlichem Geplauder wie im Examen, wenn er prüfte, eine Freude, ihm zuzuhören; ja sogar als Examinator der Wissenschaftlichen Prüfungskommission hat es ihm auch wegen solcher Gaben nicht an Bewunderern gefehlt. Unbedeutendes aber liebte er nicht zu sagen und zu schreiben — freilich auch nicht zu hören und zu lesen.

In der Klasse öffneten sich am ungehemmtesten die Schleusen seiner Gelehrsamkeit und Beredsamkeit. Seine Stunden erregten Aufsehen bei einheimischen und fremden Hospitanten und trugen nicht weniger als seine Schriften seinen Ruhm weit über die Grenzen des engeren Vaterlandes hinaus. Das helle, freundliche Auge, das bewegliche Mienenspiel, die ganze lebhafte Art seines Wesens erhöhten noch den starken Eindruck, den er auf seine Schüler machte; er war für die Neuversetzten geradezu betäubend. Welch nachhaltige Anregungen von seinem Unterrichte ausgegangen sind, kann man oft aus dem Munde gereifter Männer, die zu den Füßen dieses liebenswürdigen, milden, aller Pedanterei abgeneigten, geistreichen Lehrers saßen, hören. Allerdings hatte er das Glück gehabt — das nicht jedem strebsamen und geeigneten Lehrer zu teil wird und doch wie kein zweites Mittel das jetzt wieder so oft dem Oberlehrer ans Herz gelegte wissenschaftliche Interesse und Arbeiten weckt und fördert —, schon früh und mehr als dreißig Jahre hindurch den Unterricht in mehreren Fächern in der Prima zu erteilen; aber es hieße, die seltene Begabung des Mannes unterschätzen, wenn man diesem günstigen Umstande allein das Umfassende seines Wissens und vor allem die Leichtigkeit seiner Produktion und die Vorzüge seiner Formgebung zuschreiben wollte. Reiche Kollektaneen, die eine kleine Bibliothek gebundener Manuskripte ausmachen, weise Ausnützung der Zeit, ein verhältnismäßig zurückgezogenes und rauschenden Vergnügungen abholdes Leben in seinem weltstadtabgelegenen, freundlichen Gelehrtenheim sind Zeichen für die ihm angeborene Richtung auf die artes liberales.

W. hat ein im edelsten Sinne glückliches Leben geführt: vorsichtig jeder seinem Wesen ungemäßen Tätigkeit aus dem Wege gehend, neben den musischen Künsten auch die methodische gymnastische Pflege seines Körpers nicht außer acht lassend, den er dadurch bis in die letzten Lebenstage zähe und geschmeidig erhielt, inmitten eines reichen und ausgesuchten Bücherschatzes, in einem beglückenden Familienleben, Liebhaber der edlen Frau Musika und selbst gewandter Spieler, in anregendem Gedankenaustausch mit Gelehrten aller Länder und gleichgestimmten Freunden, verschont von Krankheit und in anständiger Wohlhabenheit, ein gern gesehener Gast und ein bezaubernder Wirt — so hat W. auch ernste Tage, die ihm nicht erspart geblieben sind, immer bald überwunden und das Gleichmaß der Seele wiedererlangt, das auf dem Grunde seiner philosophischen Lebensrichtung erwachsen war.

Und glücklich wie sein Leben war sein Tod. Noch am Mittwoch vor den großen Ferien hatte er, trotzdem er sich nicht wohl fühlte, seinen Unterricht gegeben, der ihm freilich recht sauer wurde; zu Hause nahm ein gewisses Unbehagen zu, aber vergebens versuchte er es, im Bette auszuhalten, ging vielmehr

bald wieder, wie er es sonst meditierend zu tun pflegte, im Garten spazieren. Hier fand man ihn, abends nach 7 Uhr, noch warm, aber schon leblos, auf dem Rücken vor der Laube liegend . . .

Die Trauerkunde, die in der Frühe des nächsten Tages Lehrer und Schüler erreichte, wirkte auf beide erschütternd und lähmend: es hatte einen Mann mitten in der Bahn gestürzt und vom vollen Leben fortgerissen, der der Anstalt als Lehrer und Gelehrter einen von Vorgesetzten und Kollegen neidlos anerkannten Glanz gegeben und als Mensch sich aller Sympathien gewonnen hatte. Trotz der ungünstigen Zeit, zu der die Beerdigung stattfinden mußte, folgte dem Sarge eine stattliche und erlesene Schar von Freunden und Verehrern. Nach den Ferien hielt dem Toten ein langjähriger Kollege und früherer Schüler bei der in der Aula des Gymnasiums veranstalteten Gedenkfeier einen der seltenen Persönlichkeit durchaus gerecht gewordenen, warm empfundenen Nachruf.

W. war eine von den edlen Naturen, die mit dem zahlen, was sie sind; dazu hatte seine Lebensarbeit ein zu vornehmes Ziel, als daß sie vergeblich gewesen sein könnte: sie darf als Motto das stolze Wort des Xenophanes tragen:

ῥώμης γὰρ ἀμείνων
ἀνδρῶν ἠδ' ἵππων ἡμετέρη σοφίη.

Berlin. E. Grünwald.

Weißenfels' Urteil über die Lektüre von Uebersetzungen statt der Originale.

Die Frage: „Läßt sich aus Uebersetzungen eine dem Ziele des höheren Unterrichts entsprechende Vertrautheit mit der alten Literatur und Kultur gewinnen?" beantwortete O. Weißenfels in einem Vortrag auf der Hamburger Philologenversammlung, der vollständig in der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen" abgedruckt ist. Er sprach mit einer Frische, die niemand entfernt ahnen ließ, daß wir ihn zum letztenmal hörten. Die Quintessenz dieser Ausführung zeichnete er selbst für unsere Zeitschrift auf, und wir halten für richtig, das auf unsere Bitte Niedergeschriebene zum Abdruck zu bringen, obgleich das Ganze bereits veröffentlicht ist.

Mit einem Schlage scheinen alle Unterrichtsschwierigkeiten beseitigt werden zu können, wenn man sich entschlösse, die für die moderne Bildung nötige Kenntnis des Altertums aus Übersetzungen gewinnen zu lassen. Ginge beim Übersetzen auch wohl mancher feine Zug des Originals verloren, so scheint das doch wenig zu bedeuten, wenn man an die so vielmal größere Fülle literarischen Materials denkt, die schnell mit Hilfe von Übersetzungen bewältigt werden kann. Leider kann dieser Vorschlag vor einer schärferen Prüfung nicht bestehen.

Weder die treuen noch die freien Übersetzungen entsprechen den Bedürfnissen des höheren Unterrichts. Die ersten sind wahre Ungeheuer von Ungeschicklichkeit, und der Schüler würde gar nicht verstehen, wie man derartiges inmitten einer an anmutenden Schöpfungen so reichen Zeit aus dem Grabe der Vergessenheit hervorzerren könne. Durch die Übersetzungen der zweiten Klasse aber wird das Original unaufhörlich gefälscht: hier ist etwas geändert, dort etwas fallen gelassen, an jener Stelle etwas hinzugesetzt. Mag auch das Deutsche vielseitiger sein als irgend eine andere Sprache, auch für uns hat die Akkommodationsfähigkeit ihre Grenzen. Deshalb wird selbst der geschickteste Übersetzer nicht bloß an einzelnen Stellen an bezeichnender Kraft hinter seinem Original zurückbleiben, sondern wird auch in seiner ganzen Art damit nicht übereinstimmen. Wie kann man sich von einer so fragwürdigen geistigen Kost eine nennenswerte Förderung für die Ziele des höheren Unterrichts versprechen! Eben weil zwei verschiedene Sprachen sich nur ganz selten völlig decken, haben selbst gefällige

Übersetzungen etwas eigentümlich Verwirrendes und unangenehm Berührendes. Und ist die Sprache etwa bloß ein Kleid, das man dem Gedanken überwirft? Nein, schon entstehend, bequemt sich das Empfinden und Denken den Ausdrucksmitteln einer Sprache an. Erst der faßt deshalb das Fremdsprachliche rein in seiner Eigentümlichkeit auf, dem beim Lesen alle Übersetzungsgelüste schweigen, der die Muttersprache als Dolmetscherin nicht mehr in Anspruch zu nehmen braucht. Die Sprache stellt eben den feinsten Auszug der seelischen Kräfte einer Zeit, eines Volkes dar. Eine im Laufe einer langen Entwicklung durch zahllose Einwirkungen zustande gebrachte Art des sinnlichen und geistigen Erfassens macht sich darin auf Schritt und Tritt geltend. Handelt es sich also um ein Literaturwerk, d. h. um ein Werk, in welchem die Sprache mit ihrer vollen Kraft arbeitet, so ist es selbst dem Geschicktesten unmöglich, das in anderer Sprache Gesagte mit voller Treue in seiner Sprache wiederzugeben.

Schon das Übersetzen aus einer modernen Sprache in die andere ist weit schwieriger als gewöhnlich geglaubt wird. In Karikaturen, die das Original kaum ahnen lassen, ist oft durch eine etwas stärkere Hervorkehrung eines charakteristischen Zuges das Erhabene in Lächerliches, das Edle in Gemeines, das Schöne in Häßliches verkehrt worden. Nur hervorragend Begabten, die durch ihre Divinationskraft sich das Unzureichende der Wiedergabe ins Gerade zu rücken und zu ergänzen verstehen, können Übersetzungen für die fremdsprachigen Originale vielleicht einen Ersatz bieten; für die große Masse der Lernenden aber taugt dieser abkürzende Weg nicht. Gründlich auch nur weniges in griechischer und lateinischer Sprache Geschriebenes lesend gewinnen sie mehr, als wenn sie mit Hilfe von Übersetzungen die ganzen Weiten der griechischen und römischen Literatur durchstürmen.

Handelte es sich bloß darum, die Kriege der Alten, ihre staatlichen Einrichtungen, die Ausgestaltung ihres privaten Lebens, die Entwicklung ihrer Kunst, ja selbst die Lehren ihrer Philosophen und die Tendenzen ihrer Literatur kennen zu lernen, welche Fülle der Belehrung ließe sich da in zwei wöchentlichen, durch alle Klassen fortgeführten Stunden spenden! Aber selbst in diesem Falle würde man sich von Übersetzungen keinen sonderlichen Gewinn versprechen dürfen. Ein mit sprachlicher Kunst in moderner Sprache ausgearbeiteter Bericht über alte Literaturwerke läßt immer noch mehr von dem Geiste jener Originale einfangen, als selbst gute Übersetzungen, in welchen die Sprache doch immer noch wie gelähmt und ihrer besten Kraft beraubt erscheint. Es ist auch nicht anzunehmen, daß durch die wachsende Geschicklichkeit der Übersetzer in der Zukunft je etwas geleistet werden wird, was nicht bloß den Gelehrten interessiert, sondern auch die widerstrebenden modernen Laienseelen mit vollem Behagen zwingt. Das Übersetzen aus einer Sprache in eine wesentlich davon verschiedene ist eben eine Aufgabe, die keiner reinen Lösung fähig ist. Es wird stets ein Rest bleiben, und neben dem Zuwenig wird immer ein Zuviel sich einstellen.

Damit soll aber nicht geleugnet werden, daß die modernen Sprachen selbst durch die Bemühungen, aus den alten Sprachen zu übersetzen, gefördert worden sind. Vor allem hat das die deutsche Sprache an sich erfahren. Sind auch unter den Übersetzungen selbst bei uns nur ganz wenige, die ein literarisches Ansehen gewonnen haben, so ist doch durch das Übersetzen in unsere Literatur ein neuer lebendiger Strom geleitet worden, der sie nicht bloß äußerlich verbreitert, sondern verwandte, noch schlummernde Kräfte in ihr geweckt, ja ihnen zu einer glänzenden Erfüllung verholfen hat. Die Auswüchse einer pedantischen Übersetzerei, die stets nur wenige Leser gefunden haben, haben ihr nicht geschadet; von den Koryphäen unserer Literatur aber ist ihr, wiewohl diese keine gründliche philologische Kenntnis der alten Sprachen besaßen, doch eine Fülle fruchtbaren Sprachmaterials zugeführt worden. Sie ist allen modernen Sprachen an Fähigkeit Altsprachiges wiederzugeben voraus. Der Gedanke lag deshalb wirklich nahe, diesen glücklichen Vorzug des Deutschen für die Gestaltung unserer höheren Schulen auszunutzen. Und doch ist selbst unseren besten Übersetzungen soviel Unnatürliches, soviel Schiefes und Verlogenes beigemischt, daß man sich blind machen muß, um sich von ihnen die tiefgehende Wirkungskraft der griechischen und römischen Originale versprechen zu können.

Der Streit um den Wert der Uebersetzungen im Unterricht dauert fort und wird, wie begreiflich, mit Eifer geführt, da er von Bedeutung für die Organisation des gesamten höheren Schulwesens ist. Deshalb mag ein weiteres Wort zur Sache hier noch Platz finden.

Daß aus deutschen Uebersetzungen lateinischer und griechischer Autoren vieles zu lernen möglich ist und daß zu ihnen diejenigen greifen sollen, welchen das Original verschlossen, steht außer Zweifel. Ja, auch solche, die einige Kenntnis der klassischen Sprachen besitzen, mögen, wo es sich ihnen einmal darum handelt, binnen kurzer Zeit in größerem Umfang diesen und jenen Autor kennen zu lernen, zu Uebertragungen greifen. So habe ich bisweilen Schülern, die ein, zwei Stücke des Sophokles im Urtext durchgearbeitet hatten, empfohlen, die übrigen in der Wendtschen Uebersetzung zu lesen, wenn sie zur Urtextlektüre der übrigen nicht Zeit finden konnten, und bin, nebenbei bemerkt, gewiß, daß die, welche den Rat befolgten, von der Lesung jener Uebersetzung viel mehr gehabt haben, als die, welche kein Stück des Sophokles vorher im Original gelesen hatten, ebenso wie die, welche einige Gegenden eines Landes gesehen haben, von der Lektüre einer Beschreibung anderer Teile desselben viel größeren Gewinn haben werden, als solche, denen eigene Anschauung von dem Lande vollkommen fehlt.

Der große Unterschied aber zwischen der Lektüre von Originalen (und speziell von antiken Originalen) und der von Uebersetzungen ist nicht bloß, wie man öfter meint, ein g r a d u e l l e r, beschränkt sich nicht auf den sehr verschiedenen Grad von Genauigkeit in der Erfassung der Gedanken des Autors und von Genuß in der Empfindung seiner Formschönheiten, sondern der Unterschied ist ein W e s e n s u n t e r s c h i e d, weil bei der Lektüre der Uebersetzungen durchaus fortfällt der geistige Ertrag, den der Schüler aus der Kenntnisnahme der fremden Sprache und aus der Vergleichung der Muttersprache mit ihr gewinnt, durchaus fortfällt der hervorragende Wert für die Erziehung zu wissenschaftlichem Arbeiten, der darin liegt, daß der Schüler sich selbst den Sinn der Worte des Autors auf Grund sprachlicher Kenntnisse zu erschließen hat. Wenigstens für die Gelehrtenschule, deren spezifische Aufgabe es auch nach P a u l s e n ist, zu wissenschaftlichem Denken, zu selbständiger Erzeugung wissenschaftlicher Erkenntnis zu erziehen, ist daher der Gedanke, das Studium der Originale und die Lektüre der Uebersetzungen seien so ziemlich gleichwertig, durchaus verkehrt: speziell den Sinn für das Urkundliche, Neigung und Fähigkeit, aus den Quellen zu schöpfen, vermag die Schule intensiv durch jenes Studium, aber nicht durch Uebersetzungslektüre zu wecken und zu nähren.

Da die Debatte über den Vortrag von Weißenfels in Gegenwart vieler Mathematiker stattfand, erlaubte ich mir die Frage: „Was würden die mathematischen Lehrer dazu meinen, wenn Jemand sagte: «Wozu die Plackereien der Jugend mit Herleitung der arithmetischen Formeln und der geometrischen Lehrsätze? Es genügt doch für die Schüler, die Formeln und Sätze zu kennen. Und warum streicht man nicht ebenso aus dem physikalischen Unterricht alle mühsamen Beobachtungen und mathematischen Deduktionen? Man teile doch einfach die physikalischen Gesetze mit.» Würden Sie nicht erwidern, was aus den mathematischen und physikalischen Lehrstunden gestrichen werden solle, sei gerade das Bildende in ihnen?" — Es war mir erfreulich, daß der Mathematiker Geh. Rat F. K l e i n mir zustimmte, als ich diese fingierten Aenderungsvorschläge mit der Meinung verglich, daß es besser sei, Uebersetzungen statt der Originale in der Schule zu benutzen. Vollständige Verkennung dagegen des pädagogischen Wertes des Urtextstudiums zeigte am Schluß der Diskussion ein Oberrealschuloberlehrer, der meinte, daß die Lektüre von Uebersetzungen lateinischer und griechischer Schriftsteller, wie sie auf realistischen Schulen getrieben werde, der Lesung des Urtextes

deswegen vorzuziehen sei, weil jene Uebersetzungen bei allen Mängeln, die Weißenfels an ihnen hervorgehoben habe, immer noch besser seien, als was bei der Uebertragung der Schüler herauskomme.

Doch die Palme bleibt unter denen, die der Mißachtung Luft gemacht haben, mit welcher sie die Lektüre ausländischer Werke in der Ursprache betrachten, — die Palme bleibt dem Elberfelder Realschuloberlehrer, der Seite 134 des XIV. Jahrgangs unserer Zeitschrift in einer Erwiderung die nach seiner Meinung allgemein, auch für moderne Literaturen geltende Wahrheit proklamierte: „Das Lesen des Urtextes von fremdsprachlichen Literaturwerken ist unwirtschaftlich und bedeutet eine Vergeudung nationaler Kraft." G. U.

Dritte Versammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin.

Die dritte Jahresversammlung der Berliner humanistischen Vereinigung fand am Abend des 27. November 1906 in der Aula des Königl. Wilhelms-Gymnasiums statt, die bis auf den letzten Platz gefüllt war.

Der Vorsitzende Prof. D. **Scholz**, Pfarrer an der St. Marienkirche, begrüßte die Erschienenen mit folgender Ansprache:

Verehrte Anwesende! Unsere Jahresversammlungen sind ein erhöhter Standort, von dem aus eine Ueberschau gehalten werden kann über das, was erlebt und erlitten worden ist, was angestrebt wurde, was erreicht werden konnte. Wenn ich auch sage, was „erlitten" worden ist, darf ich zur Tröstung alsbald hinzufügen, daß die Leiden, welche die humanistische Vereinigung zu erfahren gehabt hat, nicht unerträglich waren, daß wir sie jedenfalls nicht haben schwer nehmen können, ja, daß es uns manchmal schwer geworden ist, sie völlig ernst zu nehmen.

Jede größere, öffentliche Bewegung muß natürlich auf scharfe Kritik gefaßt sein. Wir sind für diese Kritik empfänglich. Neben den Kritikern stehen auch Gegner, die den Einfluß des humanistischen Gymnasiums auf das Ganze unseres geistigen Lebens für weniger günstig erachten und diesen Einfluß einengen möchten. Mit ihnen führen wir ehrlichen Krieg: da steht Ueberzeugung gegen Ueberzeugung. Aber unterhalb der Kritik und unterhalb der Gegnerschaft existiert noch ein Drittes, feindselige Angriffe, die ich hier nicht näher charakterisieren will, es sei denn nach der negativen Seite, insofern sie weder durch besondere Sachkenntnis ausgezeichnet sind, noch sich auf anerkannte Erfahrungen des praktischen Lebens berufen können, während das dabei verkündete Programm recht viele große Worte enthält und viele noch größere Versprechungen, deren Erfüllung dahinsteht. Diesem dritten, bewußt feindseligen Standpunkt können wir weitere Beachtung nicht schenken.

Nur gegen einen Angriff möchte ich mich äußern, gegen die immer wieder vernommene Herzensergießung: unsere heranwachsende Jugend werde mit schalen Begriffsbestimmungen, ödem Gedächtnisstoff, leerem Formelkram angefüllt, die jugendliche Frische und Gesundheit werde dadurch in Frage gestellt, ja das häusliche Leben in Mitleidenschaft gezogen. Wir werden, denke ich, erklären, daß, wenn es solche Schulen gibt, sie in diesem Kreise auf das entschiedenste verurteilt werden würden. Wogegen wir aber auf alle Fälle Einspruch erheben müssen, ist die grundverkehrte Generalisierung der Behauptungen; und wogegen wir noch mehr Einspruch erheben müssen, ist, daß dann diese Generalisierung

ausschließlich auf das Gymnasium Anwendung findet. Da bitten wir doch ganz ergebenst, daß sämtliche anderen Schulen die Freundlichkeit haben wollen, sich mit uns zu gleichen Teilen in das gemeinsame Schicksal zu teilen [Bravo!], d. h. Schulter an Schulter gegen eine Verkennung der Dinge zu kämpfen, die, wenn man ihr nachgeben würde, zur Folge hätte, daß unsere ernste Schule zur Spielschule degradiert würde. Soviel über das, was sich von Polemik in dem vergangenen Jahre zugetragen hat.

Daneben steht aber sehr Erfreuliches, wovon der Herr Direktor Dr. Lück in seinem nachfolgenden Jahresberichte im einzelnen Mitteilung machen wird. Ich rechne dazu die Tagung des Deutschen Gymnasialvereins hier in diesem Hause, ein sehr erhebendes Zusammensein, und allen, die daran teilnehmen konnten, unvergeßlich. Ich rechne zum Erfreulichen die Landtagsverhandlungen, über die gleichfalls berichtet werden wird. Die Drucksache darüber ist, soviel ich weiß, in Ihrer aller Händen. Und ganz besonders erfreulich ist, daß unsere Reihen unausgesetzt wachsen und daß es geschlossene Reihen sind.

Und nun wende ich mich einen Augenblick zur Zukunft, um daran zu erinnern, daß unser Kreis auch Probleme zu lösen hat, wie ich das schon früher betont habe. Eines dieser Probleme tritt uns entgegen in der Anforderung von naturwissenschaftlicher Seite, daß dem naturwissenschaftlichen Wissen und Denken innerhalb des Gymnasiums und seines Bildungsganges ein breiterer und gesicherterer Raum gewährt werden möge. Soweit ich diese Sache beurteilen kann, finde ich in diesem Augenblicke jedenfalls keine Veranlassung zu sagen: principiis obsta! Vielmehr werden unsere Freunde in allen Schulämtern gewiß sehr gern bereit sein, sich dem neu gestellten Problem zuzuwenden. Sie werden allerdings darauf zu achten haben, daß die Tragfähigkeit des humanistischen Gymnasiums nicht überschätzt, daß sein Schwerpunkt nicht tatsächlich verrückt werde, daß sozusagen die Proportionen der humanistischen Bildung nicht gefährdet werden. Mit diesem Vorbehalt aber werden wir der Zukunft anheimstellen, ob und wie weit es möglich sein wird, nicht einen mechanischen Kompromiß mit den Naturwissenschaften zu schließen, sondern sie organisch an- oder besser einzugliedern in den Bildungsbetrieb des humanistischen Gymnasiums.

Lassen Sie mich, verehrte Versammelte, schließlich unsere gemeinsamen Bestrebungen in einen größeren Zusammenhang rücken. Wir stehen nicht allein, wir haben treue Grüße von Wien herüber bekommen. Herr Direktor Lück hat die Wiener Freunde zu diesem heutigen Abend eingeladen. Aus begreiflichen Gründen haben sie der Einladung nicht folgen können, haben aber ihre freundlichen und herzlichen Wünsche für das Wohl und für die Weiterentwicklung unseres humanistischen Vereins ausgesprochen, an erster Stelle der Vorsitzende der Wiener Humanistischen Vereinigung, Graf Stürgkh, und neben ihm der eifrige Kustos Dr. Frankfurter. Ich grüße hinüber von der Spree zur blauen Donau und denke, wie wir manchmal sagen: unitis viribus!

Die Bundesgenossenschaft von Wien muß uns zur Freude und Stärkung gereichen. Zur Freude und Stärkung gereicht uns aber auch, daß wir am heutigen Abend wieder einen der Akademiker im weiteren und engeren Sinne des Wortes unter uns haben, als Redner dieses Abends unter uns haben, wodurch verbürgt ist, daß das, was uns hier beschäftigt, nichts weniger sei, als irgend ein Winkelinteresse zweiten und dritten Ranges, sondern daß es in innerlichster Verbindung mit den höchsten und letzten Ideen und Idealen unseres Volkslebens steht. In diesem Sinne begrüße ich Herrn Professor Dr. Eduard Meyer als unseren hochverehrten Gast und Redner an diesem Abend [Bravo!]. Und nunmehr heiße ich Sie alle, hochverehrte Anwesende, noch einmal herzlich willkommen. [Lebhafter Beifall.]

Darauf nahm Gymnasialdirektor Dr. **Lück** von Steglitz das Wort und sagte nach einigen statistischen und geschäftlichen Mitteilungen etwa Folgendes:

Hochansehnliche Versammlung! Es liegt ein Jahr hinter uns, auf das wir nicht ohne Befriedigung zurückblicken. An Kampf und Angriffen hat es nicht gefehlt, aber auch nicht an rühmlicher Gegenwehr, an kräftigem Beistand durch alte Freunde und neue, an äußerem und innerem Fortschritt.

Gern denken wir zurück an unsere vorjährige Versammlung. Damals lauschten wir der gewaltigen Rede Gustav Roethes und ließen uns von dem Strom seiner tiefen und vollgewichtigen Gedanken mit fortreißen. Auch in der weiteren Oeffentlichkeit hat der Vortrag, nachdem er im Weidmannschen Verlage erschienen, reiches Lob und begeisterte Zustimmung erfahren, er hat, soweit sich das verfolgen läßt, vollauf die Wirkung getan, die wir für unsere Sache wünschen mußten, und siegreich die Ueberzeugung befestigen und verbreiten helfen: zwischen humanistischer und nationaler Bildung besteht kein Gegensatz, sondern eine unauflösliche innige Verbindung.

Daß ein so kraft- und temperamentvolles persönliches Bekenntnis auch starken Widerspruch herausfordern würde, ließ sich erwarten und hat gewiß Roethe selbst nicht überrascht. Aber was die Kritiker auch im einzelnen auszusetzen haben mochten, die Gesamtbedeutung des Vortrages mußten sie doch anerkennen. Bei dieser Gelegenheit möchte ich übrigens nicht unterlassen, ein für allemal dagegen Verwahrung einzulegen, als ob unsere Vereinigung oder ihr Vorstand für jeden Gedanken oder jede Behauptung ihrer Vortragsredner aufkommen müßten. Die Männer, die die Freundlichkeit haben, sich für unsere Zwecke zur Verfügung zu stellen, stehen wissenschaftlich und persönlich so hoch, daß sie für alles, was sie sagen, vor der Oeffentlichkeit ganz allein die Verantwortung zu tragen beanspruchen können und sicherlich auch beanspruchen.

Ich rede hier natürlich nur von der ernsthaft zu nehmenden Kritik. Auf die Ausfälle und Schmähungen der Teutonisten, wie sie in den „Blättern für deutsche Erziehung", auf den sogenannten „Weimarer Erziehungstagen" und anderwärts ihr Wesen treiben, gehe ich nicht ein. Ihre zahlreichen und heftigen Wut- und Zornesausbrüche beweisen ja, daß Roethes Hieb gesessen hat. Daran wollen wir uns genügen lassen. Jede Auseinandersetzung mit ihnen erscheint frucht- und zwecklos. Zudem gefallen sie sich in einer Tonart, die wir nicht anwenden können, ohne uns etwas zu vergeben [Richtig!] und die Würde dieser Versammlung zu verletzen. Paulsen sagt von diesem „pädagogischen Anarchismus" treffend, „er kompromittiere, sich selbst überschlagend, durch sein tobsüchtiges Schreien an sich gesunde und notwendige Bestrebungen".

Bedenklicher und gefährlicher für das Gymnasium, ja für alle höheren Schulen sind manche Ansprüche der Hygieniker, wie sie auch auf dem diesjährigen hygienischen Kongresse erhoben worden sind. Ich bin in Uebereinstimmung mit zahlreichen Amtsgenossen ein sehr großer Freund der Schulhygiene: wir betrachten es als ein hohes Ziel, unserer Jugend die körperliche Gesundheit und Kraft zu erhalten und zu fördern. Aber wir leugnen, daß so vieles im Argen liegt, wie gewöhnlich behauptet wird, wir vermissen die Kenntnis dessen, was in den Schulen tatsächlich angestrebt und geleistet wird. Und wenn noch nicht immer und überall alles so ist, wie es sein sollte — nun, das beruht oft nicht auf dem Mangel an genügender Einsicht oder an gutem Willen, sondern auf dem Mangel an dem nötigen Gelde, das doch auch bei hygienischen Fragen recht eigentlich der nervus rerum ist [Zustimmung]. Aber wir wollen uns die Ratschläge und die Hilfe der hygienischen Fachleute gern gefallen lassen, so lange sie auf ihrem besonderen Gebiete bleiben. Wenn sie jedoch den Lehrplan bestimmen, sowie den Unterrichtsbetrieb regeln und umgestalten wollen, so ist das eine arge Grenzüberschreitung, die wir entschieden zurückweisen müssen.

Ich wende mich noch besonders gegen die unbillige Art, wie der Leiter des hygienischen Kongresses, Professor Dr. med. und phil. Griesbach gegen die Schule auftritt. Ein Beispiel für viele! Herr Griesbach hat vor einigen Monaten in der „Woche“[1]) einen Artikel über „den Umfang und die ermüdende Wirkung der Schularbeiten“ veröffentlicht. Er teilt darin auch „statistische Ergebnisse“ mit. So hat ein Gymnasialobertertianer an 2 Tagen jedesmal fast $5^1/_2$ St. für die Erledigung seiner häuslichen Arbeiten gebraucht. Zweifellos eine ungeheuerliche Ueberlastung! Aber was ergibt sich bei näherem Zusehen?[2]) An dem einen Tage hatte ein deutscher Aufsatz $3^3/_4$ St., an dem anderen eine schriftliche mathematische Arbeit gar $4^1/_4$ St. von den $5^1/_2$ in Anspruch genommen. Also, der Jüngling hatte diese Aufgaben, die ihm natürlich schon längst gestellt waren, bis auf den letzten Tag liegen lassen! Im weiteren Verlaufe dieses Aufsatzes führt dann Herr Griesbach einen Streich gegen die „toten Sprachen“ und begeistert sich für eine Einheitsschule mit möglichst niedriger Stundenzahl und minimalen Ansprüchen an die Hausarbeit. — So lange die hygienischen Versammlungen in diesem Geiste geleitet und beeinflußt werden, kann man nicht erwarten, daß ihnen von der Schule großes Vertrauen entgegengebracht wird. Es gilt auch hier: Solche Mißgriffe und Maßlosigkeiten diskreditieren an sich gute und nützliche Bestrebungen [Sehr richtig!].

Ganz besonders ernster Beachtung empfehle ich den Freunden des Gymnasiums das Vorgehen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Aerzte, wie es sich u. a. auch in den neuerdings erschienenen Reformvorschlägen ihrer Unterrichtskommission kundgibt. Ich erkenne gern den maßvollen und vornehmen Ton an, der in diesen Publikationen herrscht. Wohltuend berührt auch die Würdigung des geschichtlich Gewordenen. Auch das muß zugegeben werden, daß man sich dem alten Gymnasium gegenüber einstweilen zurückhält. Allerdings wird die Einführung des chemischen und biologischen Unterrichts in die Oberklassen des Gymnasiums mit aller Bestimmtheit verlangt, und man spricht von einer „klaffenden Lücke“ und einem „argen Mißstand“, dessen Beseitigung man den maßgebenden Instanzen anheimstellt. Immerhin ist das wenig, wenn man vergleicht, was den anderen Schulen, namentlich den Reformanstalten, von dieser Seite aus angesonnen wird. Indes es gibt in den Ausführungen des Berichterstatters und der anderen Mitglieder dieser Kommission doch vieles, was den, der auf humanistischem Standpunkte steht, sehr stutzig machen muß. Zunächst manche grundsätzliche Anschauungen: die Formulierung des Begriffes der allgemeinen Bildung, die schiefe Entgegensetzung von Sprach- und Sachunterricht u. dgl. m., worauf hier nicht weiter eingegangen werden kann. Ganz starken Anstoß aber müssen wir nehmen, wenn wir die letzten Ziele ins Auge fassen, die der Naturforscherverband, darin einig mit dem Verein deutscher Ingenieure und dem Verein für Schulreform, als erstrebenswert hinstellt. Das Zukunftsideal dieser Interessengruppen ist eine Einheitsschule: ein sechsklassiger Unterbau bis U II, ohne Latein, aber sehr reichlich mit Naturwissenschaften und Mathematik bedacht; auf der Oberstufe gibt es auch wahlfreien altsprachlichen Unterricht! Das wäre dann der Tod des Gymnasiums und auch des Realgymnasiums — es bliebe nur übrig die nach der naturwissenschaftlichen Seite hin reformierte Oberrealschule mit Nebenkursen im Lateinischen und Griechischen! So ganz schnell werden sich freilich diese Wünsche wohl nicht verwirklichen lassen, wir hoffen niemals; und zu augenblicklicher Besorgnis liegt, wie schon unser Herr Vorsitzender gesagt hat, kein Anlaß vor. Aber wir Humanisten haben doch allen Grund, die ganze Bewegung mit größter Aufmerksamkeit zu verfolgen. Es ist sehr erfreu-

1) 1906 Heft 33.
2) Das Folgende ergibt sich aus Griesbachs eigenen Angaben.

lich, daß unsere oberste Unterrichtsbehörde ihr gegenüber gegenwärtig sehr zurückhaltend verfährt. Ich verweise auf die ausgezeichneten Darlegungen des Wirkl. Geh. Oberregierungsrates Dr. Köpke in der Herrenhaus-Sitzung vom 30. März d. J. Er warnt mit Recht davor, den alten Sprachen im Gymnasium zu Gunsten des biologischen Unterrichts Stunden abzunehmen. „Derartige Abbröckelungen stehen wahrlich nicht im Einklange mit der durch die Königliche Ordre in Aussicht gestellten kräftigeren Betonung der Eigenart jeder Schulgattung. Früher wurde immer von einem Monopol des Gymnasiums gesprochen; jetzt gilt es vielleicht eine andere Gefahr ins Auge zu fassen: ein von anderer Seite erstrebtes Monopol!"

Seltsam! Während in Deutschland Naturwissenschaftler und Ingenieure sich bemühen, die klassische Bildung zurückzudrängen, vollzieht sich in dem als banausisch und utilitaristisch verschrieenen Amerika ein Umschwung gerade nach der entgegengesetzten Seite hin. Hier haben vor kurzem zahlreiche hervorragende Universitätsprofessoren der Medizin und des Ingenieurwesens eine Konferenz berufen, um den Wert der humanistischen Vorbildung für ihre Fächer darzutun. Ihre Auslassungen darüber enthalten soviel Bemerkenswertes, daß ich bitte, mir einige Citate gestatten zu wollen.

„Wer Lateinisch und Griechisch nicht studiert hat, dem geht der volle und befriedigende Genuß verloren, den der empfindet, welcher das wundervolle Epos des Homer und die majestätischen Verse des Vergil in der Ursprache liest, welcher die volle Gewalt der Beredsamkeit des Demosthenes und Cicero gefühlt hat, welcher mit Horaz gerungen und Cäsar geholfen hat, seine Brücke zu bauen."

„Wie seltsam es klingt, m. E. wird der junge Mann, der durch das Studium der Klassiker seinen Blick erweitert hat, sich in der praktischen Medizin um so tüchtiger zeigen, weil er eben das Wissen und die Weisheit besitzt, die er von den weisen Männern Griechenlands und Roms erworben hat."

„Wenn ich die Gesichter meiner Studenten ansehe, bemerke ich oft einen verlegenen Ausdruck und eine gerunzelte Stirn, weil sie die Bedeutung der technischen Kunstwörter, die ich anwende, nicht verstehen, und ich muß mich unterbrechen, sie zu erklären."

„Wenn ich auf meine 20jährige Dozententätigkeit zurückblicke, so kann ich mit Bestimmtheit sagen: jeden anderen Unterricht in der Schule hätte ich eher missen können als das Lateinische. Hätte ich nur $^3/_4$ aller Lehrgegenstände mitnehmen können, Latein würde das erste und vornehmste gewesen sein, das einzige, was ich nicht hätte fallen lassen dürfen." [1])

Sollten uns solche Erfahrungen und Beobachtungen nicht recht nachdenklich stimmen? Sollten sie nicht vor allem unseren Universitäten zu denken geben, die doch — ich nehme unsere Berliner und noch einige andere aus — noch lange nicht nachdrücklich genug sich der Sache der bedrohten humanistischen Bildung annehmen.

Auf dem Boden des Gymnasiums haben sich bisher die sprachlich-historischen und die naturwissenschaftlichen Fächer trefflich ergänzt und ihre beiderseitigen Vertreter sich gut vertragen. Es wäre tief bedauerlich, wenn nunmehr Interessengegensätze hineingetragen werden sollten. Ich hoffe, sie werden bei uns nicht Wurzel fassen. Mit besonderer Freude zählen wir eine Reihe hervorragender Vertreter der Medizin, der Mathematik und der Naturwissenschaften zu unseren Mitgliedern. Namentlich an die praktischen Schulmänner unter ihnen richte ich die Bitte, in den Naturforscherkreisen dazu beizutragen und dahin zu wirken, daß das bisherige gute Einvernehmen ungestört bleibe und wir Humanisten nicht

1) Mitgeteilt in den „Lehrproben und Lehrgängen" 1896 Heft 47.

auf die Kampfeslinie gedrängt werden. Ein Entgegenkommen in der biologischen Frage halte ich übrigens nicht für ausgeschlossen: sie braucht m. E. nicht notwendig auf Kosten des altklassischen Unterrichts gelöst zu werden.

Was ich bisher berührte, mahnt uns auf der Hut zu sein und auf die Zeichen der Zeit zu achten. Lassen wir uns indes durch diese curae posteriores die Freude an der Gegenwart und das gute Vertrauen auf die Zukunft nicht verkümmern! Es kann kein Zweifel sein, daß unsere humanistische Bewegung im verflossenen Jahre kräftig erstarkt und fortgeschritten ist. Lassen Sie mich zum Beweise dafür noch einige Tatsachen und Erscheinungen anführen!

Zuerst erwähne ich die Bildung des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Wien, der im März d. J. unter tätiger Mitwirkung des früheren Kultusministers W. von Hartel und unter regster Teilnahme der ersten Kreise der Wissenschaft und der Gesellschaft ins Leben getreten ist. Der Gedanke und der Plan ist dort wie hier selbständig aus dem Bedürfnis der Zeit heraus geboren; auf das schnelle Zustandekommen hat die Gründung und der Erfolg unserer Berliner Vereinigung wesentlich eingewirkt. Wie wir den neuen Bruderverein gleich bei seiner Entstehung herzlich begrüßt haben, so sprechen wir auch heute die Hoffnung aus, daß unser humanistischer Zweibund dem Frieden und der Wohlfahrt des Gymnasiums förderlich sein möge.

Ein weiteres erinnerungswertes Ereignis war die 15. Jahresversammlung des Allgemeinen deutschen Gymnasialvereins, die am 6. Juni d. J. hier in dieser Aula stattfand. Wir können über den Verlauf dieser zahlreich besuchten Tagung nur die wärmste Freude empfinden. Sie hat unsere gemeinsame Sache in hohem Grade gefördert. Die vielen herzlichen Begrüßungen von Nah und Fern, die gedankenreichen und schwungvollen Vorträge der Herrn Stadtschulrat Michaelis und Direktor Bellermann — die bekanntlich auch hochgeschätzte Mitglieder unserer Vereinigung sind — die lebhafte und anregende Diskussion und das fröhliche, von geistvollen Trinksprüchen belebte Festmahl hinterließ bei den Teilnehmern die angenehmsten Eindrücke. Als eine Frucht dieser Stimmung bitte ich den Beschluß unseres Vorstandes ansehen zu wollen, daß unsere Vereinigung als Gesamtheit — die Oesterreicher sind uns darin mit gutem Beispiel vorangegangen — dem Allgemeinen deutschen Gymnasialverein beitritt.

Das weitaus Bedeutsamste und Erfreulichste, was uns das Jahr 1906 gebracht hat, sind aber die Gymnasialdebatten im preußischen Landtage, im Abgeordnetenhause am 7. März, im Herrenhause am 30. März. Wer, wie ich, diesen Verhandlungen beigewohnt hat, wird nie vergessen, welchen erhebenden Eindruck es machte, als die Redner aller politischen Parteien unter dem lebhaftesten Beifall des ganzen Hauses sich so kraftvoll und so begeistert für das Gymnasium und die klassische Bildung aussprachen. In der Tat, ich halte es für eine Kundgebung von höchster Bedeutung, daß die maßgebende Vertretung unseres Staates und Volkes sich so fest und einmütig zur humanistischen Sache bekennt und im Anschluß daran auch der Herr Kultusminister ausdrücklich erklärt hat, man beabsichtige nicht, an den Grundlagen und Zielen des Gymnasiums, namentlich soweit sie das Griechische beträfen, irgend etwas zu ändern. Zu einer Stellungnahme hinsichtlich der im Abgeordnetenhause vorgekommenen Angriffe auf bestimmte Persönlichkeiten hat unsere Vereinigung keinerlei Anlaß. Was für uns ganz allein in Betracht kommt, das ist die warme und allseitige Anerkennung des Gymnasiums an dieser hervorragenden Stelle gerade in einer Zeit, wo es so viele ungerechte und unverständige Angriffe in der Oeffentlichkeit erfahren hatte. Wahrlich, wir haben allen Grund — lassen Sie mich das noch besonders aussprechen — den Herren Abgeordneten Berndt, Cassel, Kirsch,

Strosser, sowie den Herrenhausmitgliedern Prof. Hillebrandt, Kardinal Kopp, Grafen York von Wartenburg für ihr kraft- und wirkungsvolles Eintreten uns zu dauerndem Danke verpflichtet zu fühlen. Wir wissen jetzt, wo wir in Zeiten der Gefahr und Bedrohung unsere mächtigsten Vorkämpfer suchen müssen, und freuen uns, daß eine größere Anzahl von führenden Parlamentariern in diesem Jahre die Reihen unserer Vereinigung verstärkt hat. Ueber diese Verhandlungen hat das „Humanistische Gymnasium" einen eingehenden Bericht mit einem lesenswerten Nachwort von Geheimerat Prof. Uhlig gebracht; eine Anzahl von Sonderdrucken können wir den verehrten Anwesenden heute zur Verfügung stellen.

Diese Vorgänge in unserem Landtage haben neben manchen anderen Umständen sichtbar klärend und beruhigend nach den verschiedensten Seiten hin gewirkt. Das zeigt sich auch im Verhalten der Presse uns gegenüber — ich meine natürlich nur den Teil, der nicht von der Sensation und Agitation lebt. Ich konnte schon im vorigen Jahre über die Haltung der großen Berliner Zeitungen mich befriedigt aussprechen. Diese Anerkennung kann ich noch steigern. Vor allem hat die „Vossische Zeitung" ihren alten Ruhm, sich der „Gelehrten Sachen" anzunehmen, in der Gymnasialfrage trefflich bewährt. Sie hat denn auch zum heutigen Tage einen frisch und launig geschriebenen Artikel unseres Vorstandsmitglieds Geheimrat Friedensburg über das Schlagwort unserer Gegner: „Los von Juda, Hellas, Rom?" gebracht, den wir ihnen gleichfalls als ein ἀποφόρητον unter verbindlichem Danke gegen den unserer Sache so warm zugetanen Verfasser mitgeben möchten [Bravo!].

Ueberhaupt ist das verflossene Jahr reich gewesen an trefflichen, von humanistischem Geiste erfüllten Publikationen. Ich möchte vor allen andern hervorheben das Buch des rühmlichst bekannten Petersburger Philologen Professor Zielinski, das den Titel trägt: „Die Antike und Wir." Alles, was über den Wert des klassischen Altertums für unsere Zeit zu sagen ist, findet sich hier so vortrefflich zusammengefaßt, wird von so hohem Standpunkte aus betrachtet, so fesselnd und einleuchtend dargestellt, daß man seine Lektüre besonders warm und dringend empfehlen kann.

Das Gymnasium hat in den letzten Jahren die Ungunst der öffentlichen Meinung bitter genug erfahren müssen. Es ist ihm wohl zu gönnen, wenn es allmählich wieder eine gerechtere und wohlwollendere Beurteilung und Behandlung, ein besseres Verständnis für seine Ideale und seine Arbeit findet. Aber diese äußere Anerkennung hat doch nur dann Wert und Berechtigung, wenn das Gymnasium durch seine innere Kraft zeigt, daß es seinen Platz an der Sonne der Gegenwart verdient. Darüber zum Schlusse noch ein kurzes Wort.

Ich will den anderen Schulgattungen nicht irgendwie zu nahe treten — es liegt uns durchaus fern, wie oft genug gesagt worden ist, die dem Gymnasium gleichgestellten Schwesteranstalten anzugreifen und herabzusetzen. Aber eins möchte ich doch als einen besonderen Vorzug des Gymnasiums ansprechen (die anderen Schularten haben gewiß andere Vorzüge): seine ganze Organisation, die in dem Betrieb der alten Sprachen ihren festen Mittelpunkt findet, erlaubt die stärkste Konzentration der Unterrichtsstoffe. Es ist m. E. doch diejenige Anstaltsform, die am meisten den schädlichen „Utraquismus" überwunden hat, am leichtesten das „non multa, sed multum" zur Geltung zu bringen, mit der geringsten Inanspruchnahme bloß mechanischer Gedächtnisarbeit die stärksten bildenden Wirkungen zu erzielen vermag. Wir wissen wohl, was wir tun und warum wir's tun, wenn wir uns von dem kostbaren Besitztum der klassischen Sprachen nichts wollen abbrechen lassen. Freudig sind wir damit einverstanden, daß griechische Weisheit und griechische Schönheit in reicherem Umfange unserer Jugend

nahe gebracht werde, aber wir wollen auch nichts entbehren von der heilsamen geistigen Zucht und Kraft, die von der Sprache und Literatur Roms ausgeht.

Dem humanistischen Gymnasium ist heutzutage eine besonders hohe Aufgabe gestellt. Es muß, mit Treitschke zu reden, in einer Zeit, „wo die Kräfte des modernen Erwerbslebens mächtig emporsteigen, dafür sorgen, daß das unentbehrliche Gegengewicht einer edlen, Vergangenheit und Gegenwart zusammenschließenden Bildung unverloren bleibe!“ Die Gegenwart sehnt sich danach, aus den dumpfen Niederungen des Materialismus wieder zu lichten und idealen Höhen emporzusteigen; in unserer Jugend erwacht mit neuer Stärke der Trieb nach dem φιλοσοφεῖν und φιλοκαλεῖν. Dieses Sehnen und Streben zu befriedigen oder wenigstens den Weg dazu zu zeigen ist in erster Linie die humanistische Bildungsanstalt berufen. Läßt sie die in ihr liegenden Kräfte sich voll entfalten und auswirken, dann wird sie die führende Stellung im Geistesleben unserer Nation auch weiter behaupten.

Wird das Gymnasium, werden die an ihm Wirkenden diese Aufgabe erkennen, werden sie ihr gewachsen sein? Ich zweifle nicht daran, ich glaube an die Zukunft unseres Gymnasiums, glaube an die Wahrheit des stolzen und ehrenvollen Wortes: „Unser deutscher höherer Lehrerstand hat noch nie versagt, wenn es ein ideales Ziel zu erreichen galt.“ [Lebhafter Beifall.]

Nachdem der Vorsitzende dem Berichterstatter und dem Schatzmeister der Vereinigung, Herrn Dr. Vollert, im Namen der Vereinigung den herzlichsten Dank ausgesprochen hatte, ließ er eine kurze Pause eintreten, in der viele der Anwesenden ihren Beitritt anmeldeten. Sodann erteilte er Herrn Professor Dr. **Eduard Meyer** das Wort zu seinem Vortrage über **„Geschichtliche und humanistische Bildung“.**

Die ungemein gedankenvolle Erörterung geht von den Wandelungen aus, die im alten Griechenland der höhere Unterricht erfahren hat, und von dem dort schon im 5. Jahrhundert v. Chr. herrschenden Gegensatz zwischen einer in die wissenschaftliche Arbeit einführenden und einer für das praktische Leben vorbereitenden Unterrichtsweise, die eine allgemeine Bildung ohne wissenschaftliche Vertiefung anstrebte. Dann wird dieser Gegensatz, wie er in verschiedenen Schulgattungen unserer Zeit Gestalt bekommen hat, ins Auge gefaßt.

Das Gymnasium hat nicht wie andere Schulen, die Bürgerschule, die Mittelschule, die Aufgabe, den jungen Mann bei der Konfirmation mit einer abgeschlossenen Bildung zu entlassen, so daß er genug hat für sein Leben und nun in einen praktischen Beruf hineintreten kann. Vielmehr soll das Gymnasium die Vorbereitung geben für weitere wissenschaftliche Arbeit; es ist der Unterbau, auf dem das weitere Leben der Forschung und der wissenschaftlichen Tätigkeit aufgebaut ist, nicht nur das Universitätsstudium; sondern wer die Universität durchgemacht hat und ins Leben hineintritt, der darf, wenn er etwas leisten will, die Fühlung mit der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Forschung nicht verlieren, mag er sich noch so sehr einem praktischen Berufe zuwenden. Allerdings versteht es sich von selbst, daß auch das Gymnasium bis zu einem gewissen Grade eine allgemeine Bildung übermitteln muß; aber es darf niemals seine Aufgabe darin erblicken, diese erschöpfend zu geben und darauf allein sich zu beschränken. Seine Aufgabe ist es vielmehr, die eigene wissenschaftliche Arbeit durch eine wissenschaftliche Erziehung zu wecken, nicht ein System von festgeschlossenen Lehren zu geben, sondern in das Problematische, in die wissenschaftliche Diskussion hineinzuführen, und durch diese auf den Weg der Erkenntnis und der selbsttätigen Arbeit, die aus sich selbst heraus die Erkenntnis zu gewinnen sucht. Daher kann das Gymnasium garnicht diesen unendlichen Stoff des Wissens erschöpfen, den die Menschheit erworben hat. Es hat auch nicht die Aufgabe, von allem Wissen etwas zu geben, ein bißchen hier und ein bißchen

da, wie das die populäre Meinung so oft von unserer Schule fordert, sondern nach der allgemeinen Orientierung in einige Einzelgebiete einzuführen und diese gründlich, d. h. wissenschaftlich zu treiben. Wenn dann aus dem Publikum uns die Meinung entgegenklingen sollte, daß das zu wenig sei, daß es eine niedrige und unwürdige Tätigkeit sei, nichts Erschöpfendes, nichts Umfassendes, sondern lediglich etwas Vorbereitendes geben zu wollen, dann wollen wir uns trösten mit dem weisen Wort des ersten in der großen Reihe der griechischen Denker, mit dem Worte des Hesiod von den Toren, die nicht wissen, um wieviel mehr die Hälfte ist als das Ganze.

Es folgt in großen, aber trefflich charakterisierenden Zügen eine Schilderung von der Entwicklung der Geschichtswissenschaft, wobei auch der wesentliche Unterschied dieser und der Naturwissenschaften eingehend erörtert wird. Die Frage aber, wie sich das Gymnasium zur Geschichtswissenschaft zu stellen hat, wird mit folgenden Worten beantwortet:

Daß unser Gymnasium eine allgemeine Kenntnis der historischen Vorgänge, eine allgemeine Orientierung über das menschliche Leben zu vermitteln hat, versteht sich von selbst. Aber dabei darf und soll es nicht stehen bleiben, sondern es soll auch hier das wissenschaftliche Verständnis fördern, es soll auch hier nicht feste Tatsachen dogmatisch überliefern, sondern in die Probleme einführen, den Schüler zu selbständiger Auffassung des historischen Materials und zur Bildung eines eigenen Urteils erziehen.

Bei einer solchen Aufgabe ergibt sich von selbst, daß eine Auswahl stattfinden muß; es gibt keinen Menschen, der das ganze Gebiet der Weltgeschichte gleichmäßig beherrschen könnte, und es wäre eine Torheit, von der Schule derartiges zu verlangen. Sondern neben der allgemeinen Orientierung ist auch hier wieder das Herausgreifen einzelner Abschnitte geboten, die eingehender behandelt werden und in das Verständnis geschichtlichen Lebens und der geschichtlich wirksamen Faktoren hineinführen. Es ist ganz selbstverständlich, daß da zunächst die vaterländische Geschichte einen breiten Raum einnehmen muß in der Erziehung, der Einführung in ein tieferes historisches Verständnis, nicht nur um so die Möglichkeit der Erkenntnis der gegenwärtigen Zustände zu erschließen, in die der Jüngling beim Eintritt ins Leben hineintritt, sondern auch um die Vergangenheit des eigenen Volkes, des Menschenkreises, der ihm am nächsten gestanden hat, zu verstehen. Aber ich möchte hier auf eine Gefahr hinweisen, welche bei der gegenwärtigen, so vielfach überstarken Betonung der nationalen deutschen und speziell der preußischen Geschichte droht. Es ist das ganz gut, wo wir nur ein allgemeines Wissen, ein Handwerkszeug für das Leben mitgeben sollen. Wollen wir aber geschichtliche Vorgänge verstehen, so müssen wir immer im Auge behalten, daß, so wenig wie der einzelne Mensch isoliert existieren kann, so wenig das einzelne Volk oder der einzelne Staat jemals isoliert dasteht, daß alles geschichtliche Leben eines jeden Volkes immer in einem allgemeinen Zusammenhange verläuft, daß es eine deutsche Geschichte in Wirklichkeit überhaupt nicht gibt und nicht gegeben hat, sondern nur eine universelle Geschichte der abendländischen Kulturwelt, von der die deutsche einen Teil bildet, der die Deutschen besonders interessiert, der aber immer nur im allgemeinen Zusammenhange verstanden werden kann. Eine wissenschaftliche Betrachtung der Geschichte darf diesen Gesichtspunkt nicht außer acht lassen; sie hat bei der deutschen Geschichte die allgemeine europäische und die Wechselwirkung der Völker klar zu legen, z. B. die tiefe Einwirkung, die Frankreich und dann später England auf Deutschland auf dem Gebiete der Kultur, der Politik, der Wirtschaft, der geistigen Ideen ausgeübt hat.

Nach Besprechung der deutschen Geschichte fuhr der Vortragende fort:

Aber dem humanistischen Gymnasium steht noch ein weiteres unschätzbares Gebiet historischer Erkenntnis offen in der Geschichte des klassischen Altertums. Es besitzt vor allen anderen Schulen den Vorzug, daß es hier für die Historie das Quellenmaterial, aus dem unsere Erkenntnis schöpft, den Schülern selbst in die Hand geben, daß es hier aus dem Vollen schöpfen kann, nicht auf sekundäre und tertiäre Quellen angewiesen ist, daß es unmittelbar an die tiefsten historischen Fragen herantreten und diese, soweit es dem Fassungsvermögen der Schüler entspricht, mit ihnen diskutieren kann. Ueber die Bedeutung der Geschichte des Altertums für das Verständnis aller Geschichte brauche ich an dieser Stelle nicht weiter zu reden. Gerade meine einleitenden Worte werden Ihnen ins Bewußtsein gerufen haben, wie so ziemlich alle die großen Probleme, mit denen unsere Gegenwart ringt, auch schon die antiken Kulturvölker bewegt haben, wie sie in Hellas und Rom diskutiert und durchgefochten worden sind, wie also von hier aus eine unmittelbare Belehrung für die Gegenwart, eine Schärfung des historischen Blicks für die Probleme unserer eigenen Zeit gewonnen werden kann. Dazu kommt noch ein besonderer Vorteil, den das Studium der alten Geschichte bietet: sie ist etwas Abgeschlossenes. Hier sind die Entwicklungsreihen bis zum letzten Ende abgelaufen, bis zum Untergange der antiken Kultur und des antiken Staates. Wenn wir spätere Zeiten, wenn wir die Gegenwart betrachten, stehen wir immer vor der Frage, wohin wird die Entwicklung weiter treiben, was wird aus den Faktoren, aus den Problemen werden, die uns gegenwärtig umtoben, welche neue Gestaltung wird daraus hervorgehen. Wir können hier einen historischen Pfad nur teilweise verfolgen, während uns in der alten Geschichte möglich ist, bis zum letzten Ende vorzudringen und aus dem klar vorliegenden Ergebnis unsere Erkenntnis zu schöpfen.

Den Schluß des mit lebhaftestem Beifall aufgenommenen Vortrags bildeten tiefgehende Betrachtungen über den Einfluß der Geschichte auf die Bildung der Urteilskraft und der sittlichen Kraft des heranwachsenden jungen Mannes.[1])

Prof. D. **Scholz** sprach den Dank der Versammlung mit folgenden Worten aus:

Wir danken dem sehr verehrten Herrn Redner für das, was er uns geboten hat, herzlich. An unserem Teile wollen wir dazu beitragen, daß den braven Leuten von Ampelius' Schlage ihre Tätigkeit und ihr Streben möglichst erschwert werde. Im übrigen habe ich den Eindruck, daß, wenn es bei uns üblich wäre, in eine Diskussion einzutreten, gerade der heutige Vortrag dazu eine außerordentlich reiche Veranlassung bieten würde. Auf der einen Seite hat er uns durch die ganze Geschichte geführt, vom 5. Jahrhundert v. Chr. bis auf Treitschke! Und auf der anderen Seite hat er uns diesen ganzen weiten Weg so fein geebnet, so überschaubar gestaltet! Wir hörten das Quellenrauschen der Romantik, wir empfanden den Kontrast von Zufall und Freiheit, und schließlich wurden wir hingeleitet zu dem Höchsten und zugleich Tiefsten alles geschichtlichen Handelns: dem Gewaltigen des Willens, der dem gemeinsamen Ganzen sich unterordnend die große Tat zur Wirklichkeit macht. Ich glaube, dies war eine

1) Der Vortrag ist von der Weidmannschen Buchhandlung für 60 Pf. zu beziehen. — Mit der uns besonders interessierenden Erörterung in ihm erlauben wir uns Worte zu vergleichen, die Prof. Eduard Meyer am 30. Juni 1904 bei seiner Aufnahme in die Berliner Akademie der Wissenschaften sprach: „Wenn ich an dem heutigen Tage einen Dank aussprechen darf, so gilt er der Erziehungsanstalt, aus der ich hervorgegangen bin, der Hamburger Gelehrtenschule. . . . Sie wollte eine Vorbereitungsschule sein für das Universitätsstudium, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Was ihre Schüler ihr verdanken, ist die Erziehung zu ernster wissenschaftlicher Arbeit und zu früher Selbständigkeit und geistiger Unabhängigkeit."

Art Erziehungsstunde, in gewissem Sinne eine Erbauungsstunde. Wir danken dafür und werden uns bemühen, die Erbauung in Erziehung unseres Volkes, zumal unserer Jugend umsetzen zu helfen. In diesem Sinne deute ich den lebhaften Beifall, den die Versammlung dem hochverehrten Herrn Redner zollte.

Nach Schluß der Versammlung blieben die Teilnehmer großenteils noch in einem nahe gelegenen Restaurant in froh bewegter und gehobener Stimmung beisammen. Die große Zahl der neu beigetretenen Mitglieder — an 130 — bewies, daß auch dieser Abend die Sache, die von der Berliner Vereinigung zu der ihrigen gemacht worden ist, wesentlich gefördert hat.

„Los von Juda, Hellas, Rom“?

Von Geheimerat **F. Friedensburg** in Steglitz.[1])

Es gehört heute einige Festigkeit dazu, sich noch immer zu dem klassisch-humanistischen Bildungsideal zu bekennen. Es hatte schon immer aus Gründen, die früher einmal an dieser Stelle erörtert wurden, seine Gegner, und von den zahllosen Zeitgenossen, die ihr Wissen von den „ollen Griechen“ mehr oder minder der „schönen Helena“ verdanken, darf man ohnehin nicht viel Verständnis erwarten. Vollends, seitdem auch einige ernsthafte Männer gewichtige Bedenken und Wünsche geäußert haben, die auf eine stärkere Berücksichtigung anderweiter Erkenntnisquellen abzielten, ist ein allgemeiner Sturmlauf gegen dies alte Heiligtum der Kulturmenschheit entstanden. Wer nur irgend ein bißchen modern ist — und welcher „anständige Mensch“ möchte das nicht sein? — hat neben zahllosen anderen „Ismen“ selbstverständlich auch den Klassizismus und Humanismus überwunden. Allerdings besitzen wir ja nunmehr eine solche Menge verschiedenartiger Schulen, daß selbst ein gewiegter „Schultechniker“ sich nur noch mit Mühe darin zurechtfindet, und es ist heute jedem möglich, in „teutscher Libertät“ seinem allerspeziellsten Bildungsdrange zu fröhnen. Das hindert aber nicht; der „Wahn“, um mit Richard Wagners Hans Sachs zu reden, rast weiter: der „für uns wertlose, unbrauchbare Formelkram antiker Wissenschaften“ soll je völliger, je besser beseitigt werden. Moderne Toleranz! Das „Rein ab, rein ab bis auf ihren Boden“, das einst den Gefangenen an den Wassern Babels nachgellte, klingt wider in dem sinnvollen Schlachtruf „Los von Juda, Hellas, Rom!“ Da mag es für uns Leute von der alten Schule an der Zeit sein, gleichsam zur Vorbereitung auf die Versammlung, zu der die Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums uns jetzt wieder zusammenruft, uns einmal daran zu erinnern, was sich für uns hinter den Worten Juda, Hellas, Rom birgt. Das tun wir zunächst für uns selber, in leichter Plauderei, ohne schwerfällige Lehrabsicht und durchaus nicht in der Einbildung, wir könnten das gewaltige Thema im Rahmen eines Feuilletons auch nur annähernd erschöpfen. Wir tun es ferner als Laien, als Männer, die auf kein System eingeschworen sind, sich aber redlich bemühen, das Gute überall zu erkennen, unbeirrt durch die gestammelte Phrase der Modenarrheit. Und wir tun es endlich, daß Dankbarkeit auf Erden nicht ausgestorben sei: denn unseres Lebens schönste und reichste Stunden haben uns Juda, Hellas, Rom beschert und geweiht.

Mit Juda wollen wir uns dieses Mal nur kurz aufhalten; für unsere heutigen Zwecke genügt eigentlich das einzige Wort: Bibel. Bist Du ein Jude, so hast Du in der Bibel das hehrste Erbe Deiner Väter; bist Du ein Christ, so ist sie die Grundlage Deines Glau-

---

1) Der folgende Aufsatz des Kaiserlichen Geheimerats im Reichsversicherungsamt F. Friedensburg erschien als Begrüßungsartikel für die dritte Versammlung der Berliner Freunde des humanistischen Gymnasiums am 25. November v. J. in Nr. 552 der Vossischen Zeitung, deren Redaktion wir ebenso wie dem Verfasser für die Erlaubnis des Wiederabdrucks in unserer Zeitschrift besten Dank sagen.

bens; bist Du keines von beiden, so magst Du aus ihr wenigstens lernen, was Religion heißt. Unerreicht an allgemein giltiger, daher nie veraltender Schönheit ist das innige Flehen dieser Psalmen, die herbe Kraft dieser mit der Wucht der Tragödie einherschreitenden Prophetien. Aber auch abgesehen von dem religiösen Gesichtspunkt ist diese, wo nicht älteste, so doch vielseitigste Urkunde aus der Morgenzeit der Menschheit schon als solche ehrwürdig, und noch immer gehören ganze Abschnitte aus ihr zu den herrlichsten Kleinodien der Weltliteratur. Es war, wenn ich nicht irre, ein französischer Philosoph, der den tiefen Gedanken aussprach: Wenn ein gebildeter Mensch auf alle Bücher bis auf eines zu verzichten gezwungen würde, er müßte als dies eine die Bibel wählen. Wer hätte je den Mut anders zu wählen?

Hellas! Der freundliche Leser möge es dem Verfasser verzeihen, wenn er jetzt ein wenig schwärmt. Aber freilich, wer nie mit Entzücken die Parallele zwischen dem Wort *κόσμος*, das gleichzeitig Ordnung, Welt, Schönheit bedeutet, und der pythagoreischen Lehre von der Musik der Sphären genossen hat, dem schweigen auch Phidias und Praxiteles, und Homer und Aeschylus haben ihm nichts zu sagen. O du unüberbietbare, unnachahmliche Schönheit von Hellas, du holder Frühling des Menschengeschlechts! Nur ein ganz schwacher Abglanz von dir ist auf uns gekommen: Trümmer deiner Tempel und Götterbilder, Bruchstücke deiner Dichtungen. Und doch: „Wenn man auch nur gelebt hätte, um den 23. Gesang der Ilias gelesen zu haben, so hätte man sich über sein Dasein nicht zu beschweren." Das empfand ein so reicher Geist wie der Schillers. Für Herder, dem die Stimmen der Völker ihre köstlichsten Lieder sangen, waren die Gedichte Homers „eine Sache geheimer und liebster Freuden", und Goethe, der mit dem Sänger der Ilias in der Achilleis zu wetteifern wagen durfte, lernte an unscheinbaren Münzen die Herrlichkeit griechischer Plastik bewundern. Wehte es nicht Dich selbst wie ein Gruß aus einer schöneren, besseren Welt an, als Du jung und gut, wenn auch vielleicht ein schwacher Grieche, Hektors Abschied von Andromache oder die Begrüßung des heimkehrenden Vielduldrers durch den treuen Argos lasest? Wie arm sind diejenigen, die sich hier mit einer Übersetzung begnügen müssen, stamme sie selbst von einem der neuen Meister dieser Kunst: denn voller Genuß erschließt sich ja doch erst dem, der die Urschrift kennt. Nicht minder arm, wer die ganze Schönheit eines Bildwerks im Torso nicht zu ahnen vermag: lehrt doch das Beispiel der Ägineten, wie selbst ein Thorwaldsen der Aufgabe nicht gewachsen war, eine solche Antike wiederherzustellen. Jede moderne Überarbeitung, Ergänzung oder Übersetzung zerstört unrettbar den zarten Schimmer der Ursprünglichkeit, der noch heute, nach mehr denn zweitausend Jahren, diese „Altertümer" umspielt. Selbst die mönchischen Feinde und Verfolger haben von der unendlichen Herrlichkeit, vor der sie Auge und Herz verschlossen, etwas wie eine Ahnung empfunden: „splendida vitia", glanzvolle Sünde, waren ihnen die Vorzüge der Heiden, die durch diesen kurzen Glanz für die ewige Nacht der Verdammnis gleichsam hatten entschädigt werden sollen. Du aber, deutscher Mann, lasse sie jetzt zum Vergleich aufmarschieren, die fragwürdigen Gestalten, die „moderne Dichtung" Deinem Bedürfnis nach geistigem Genuß nur allzu oft darbietet. Nimm einmal die Parade ab über diese mit Phrasen umgürteten Figuren, diese nicht zu Fleisch und Bein gewordenen Probleme und Rechenexempel, diese Helden und Heldinnen, die aus Zuchthaus und Irrenanstalt kommen oder dahin gehören. Man fing Dich zuerst ein mit ein paar wirklichen „Könnern" und sagte Dir, ihre Werke seien zwar für Dein deutsches Gemüt unerfreulich, aber durchaus ernsthaft, und es sei nicht mehr der Zweck der Kunst, Dir Freude zu bereiten. So hat man Dir allmählich allen Schund, der sonst in der Welt kein Publikum findet, aufgedrängt, und Du hast unter Überwindung Deiner ursprünglichen gesunden Abneigung mit deutscher Gründlichkeit alles gelesen und studiert und mit deutscher Harmlosigkeit — um nicht zu sagen: Knechtschaffenheit — alles bewundert und nachgeahmt, nur weil es anders war, als was Dir bisher gefiel, und aus der Fremde kam. Mit der Verleugnung des Hellenentums, das Du einst als Deinem Geiste und Deinem Wesen innig verwandt rühmtest und das Du jetzt als „Gedächtniskram" von Dir stößt, bist Du reif geworden für den Dienst an den zerbrochenen Altären der Aftermuse, bist der Begründer

des Ruhmes geworden für zahllose Ausländer, die zum Lohne dafür Dich und Deine Art, Dein Volk und Dein Land beschimpfen und verhöhnen.

Doch genug. Dem Realpolitiker ist solche Schwärmerei ein Ärgernis, mindestens eine Torheit: wozu brauchen wir im Zeitalter des Verkehrs, im Jahrhundert der Naturwissenschaften den Kultus der Schönheit? Wir haben Wichtigeres zu treiben! Ja sind wir denn wirklich solche Krämerseelen geworden, daß für uns ausschließlich die Nützlichkeit maßgebend ist, sofort in bar nach Mark und Pfennigen auszurechnen? Aber angenommen, daß wir es sind — sollten wir da, wenn nicht die Griechen, so doch die Römer nicht gelten lassen müssen und ihr größtes Erbe, ihr mit unerreichter Folgerichtigkeit entwickeltes Rechts- und Staatswesen? Auch hier ein Widerspruch? Gewiß. „Man" sagt: Das römische Recht war individualistisch, antisozial. Beispiel: nach den Zwölftafelgesetzen durften die Gläubiger sich in den Leib des zahlungsunfähigen Schuldners teilen, und auch die späte Zeit steht überall auf dem Standpunkt rücksichtsloser Durchbiegung des Rechtes des Einzelnen. Wer so spricht, dem mangelt das Verständnis für die Weiterbildung des alten Zivilrechts durch den Prätor — nebenher bemerkt: eine der wundervollsten Leistungen menschlicher Geistesarbeit —, die eben gerade darauf abzielte, gegenüber dem formellen und strengen Zivilrecht die natürliche Billigkeit zur Geltung zu bringen. Ach daß wir nur ein wenig von der strengen Logik und Konsequenz der Römer in unseren Gesetzen hätten! Unsere Gesetze verdanken ihr Zustandekommen und ihre Einzelheiten den Zufälligkeiten des Parlamentsbesuches und der Mehrheitsbildung, den Kompromissen und politischen Rücksichten. Da klaffen dann Lücken, Widersprüche treten zutage, die armen Juristen füllen ihre Akten mit bogenlangen Gutachten, die Bibliotheken mit zahllosen Bänden „Entscheidungen", und schließlich bekommen sie noch den Vorwurf, daß sie keine ordentlichen Gesetze mehr machen können. Wenige wissen, daß das römische Reich in seiner Blütezeit auch Kassen für Altersunterstützung und Hinterbliebenenversorgung besaß, also soziale Einrichtungen, auf die als etwas ganz Modernes wir besonders stolz sind. Es ist richtig, die Römer gingen in diesen Dingen nicht so weit wie wir, die wir die soziale Frage zu lösen glauben, wenn wir recht viel Geld geben, notabene: ein jeder aus den Taschen der anderen, was nicht so weh tut. Der Römer hatte hier ein Wort, das auch wir gut täten zu beachten: Facile est de alieno largiri, mit fremdem Geld ist gut freigebig sein. Könnten wir ein wenig von dem strengen altrömischen Rechtsgefühl und Rechtsbewußtsein unseren Volksgenossen einimpfen, wie bald verstummte die Klage: „das Vertrauen zu unserer Rechtsprechung schwindet".

Was nützt uns die Antike? spottet Ihr, wir fragen dagegen: was wären wir ohne die Antike? Die Griechen sind es, die nach Zielinskis schöner Darlegung in der Geistesarbeit der Menschen die überall waltende Überzeugung eingeführt haben, daß eine These nur insoweit richtig ist, als sie bewiesen werden kann. Damit ist die unverrückbare Grundlage, das unersetzliche Unterpfand jeder geistigen Freiheit und jedes geistigen Fortschritts geschaffen für alle Zeiten, und es wandelt somit eine jede Wissenschaft, wie immer sie heiße, in den Spuren der Antike, selbst wenn sie nicht, was fast überall der Fall ist, ihre Methoden und ihre Systematik, ihre Theorien und ihre Fachausdrücke von den Griechen und Römern entlehnt hat. Das läßt sich nicht abschütteln und macht den Humanismus unentbehrlich — es müßte denn einer glauben, er könnte irgend ein Gebiet menschlicher Geistesarbeit beherrschen, ohne die Entwicklung dieser Arbeit, ihre früheren Wege und ihre bisherigen Erfolge genau zu kennen. Ein Theologe, der nicht das alte und neue Testament, ein Jurist, der nicht das Corpus juris in der Ursprache versteht, sind Stümper, wie ein Philosoph, der Platon und Aristoteles überspringt und sein Studium mit Schopenhauer oder Nietzsche oder — mit sich allerhöchstselbst beginnt. Wer will, von Schiller zu geschweigen, Goethe, den ja die Modernen mit Vorliebe als den Ihrigen in Anspruch nehmen und dessen Dichtungen selbst von den Fortgeschrittensten unter den Fortgeschrittenen nicht alle Bedeutung für unsere Kultur abgesprochen wird — wer will ihn, den „Olympier", verstehen ohne Kenntnis der Antike? Es ist für einen Unbefangenen gar nicht zu begreifen, wie dieselben Menschen, die heute so viel Wesens und Unwesens mit dem Begriff „Entwicklung" treiben, diesen Begriff in Bezug auf

das Geistesleben der Menschheit ausschalten und dessen Beginn um Jahrhunderte und Jahrtausende verschieben wollen.

Aber, sagt man, die Naturwissenschaften lehren die heutige Welt besser verstehen, als der weltfremde Humanismus. Wirklich? Ach ja, die „Fliegenden Blätter" arbeiten noch immer mit der Figur des zerstreuten Philologie-Professors, der seinen Regenschirm überall stehen läßt und in den Dingen dieser Welt einem hilflosen Kinde gleicht. Und doch hat schon Gustav Freytag mit seinem Magister Fabricius und seinem Professor Raschke gezeigt, wie dieser weltfremde Gelehrte ein ganzer Mann wird, wenn es die Stunde gebietet. Ach, dieser Dreiviertelhellene, dieser halbe Römer, der uns nach Königgrätz und Sedan geführt, der unseres Bismarck Geist gebildet hat, er ist jetzt gar selten geworden: schade, denn es war ein liebenswerter und ein tüchtiger Mensch. Du aber, stolzer Naturwissenschaftler, wird Dir nicht doch zuweilen etwas bange bei aller Gottähnlichkeit, die Deine Korybanten Dir zujauchzen? Der alte Humanismus hielt nil humani a se alienum, die moderne Wissenschaft hat uns das furchtbare Spezialistentum gebracht, in dem alle Disziplinen mehr und mehr versinken. Wer sah ihn nicht schon, den hochgelehrten Botaniker, der die Flora Brasiliana oder Peruana von Grund aus kennt, aber das Korn auf dem Felde nicht zu bestimmen vermag? Und haltet Ihr uns vor, wir würden doch nie den Geist der Antike voll erfassen und verstehen können, so erwidern wir Euch mit dem alten Haller, der Naturforscher war und zugleich Humanist, das allbekannte Sprüchlein, dessen Wahrheit auch Ihr gelten lassen müßt: „Ins Innere der Natur dringt kein erschaffener Geist".

Wir täten hiernach wohl alle mit einander gut zu bedenken, daß unser Wissen Stückwerk ist und daß der Knorren den Knubben hübsch vertragen soll. Sind wir doch auch alle Kinder einer Mutter. Aber halt! Ihr scheltet uns Humanisten ja undeutsch, uns, die wir aus allen Schächten, die wir kennen, Gold und Edelgestein für Allmutter Germanias Ehrenkrone zu gewinnen trachten. Gewiß, es hat zu Zeiten ein Gegensatz zwischen Humanismus und Deutschtum bestanden, und er besteht notwendigerweise in manchen Beziehungen für immer. Aber dieser Gegensatz ist für den echten Humanisten kein Anlaß, über Homer und Tacitus Edda und Hildebrandslied zu vergessen, ja sein Leitmotiv verbietet ihm geradezu, das durch diese Namen gekennzeichnete Gebiet menschlicher Geistesarbeit a se alienum putare. Beweis: Karl Lachmann, der homerische Epik und Nibelungensage, Neues Testament und des Gajus Institutionen, römische Lyriker und deutsche Sänger mit gleicher Meisterschaft seiner schöpferischen Kritik unterwarf. In antiken Metren, in alcäischen und sapphischen Strophen sang zum ersten Male wieder Klopstock von den Göttern Walhalls, und es trug gewiß nicht der Humanismus die Schuld, wenn der große König Friedrich II. die „Gedichte aus dem 12., 13., 14. Saeculo" keinen Schuß Pulver wert erklärte. Vielmehr ist es eine außerordentlich nachdenkliche Betrachtung, wie gern sich von jeher der Sinn für die Werke der Alten mit warmer Liebe für das geistige Gut der Heimat gepaart hat. Karl der Große, des gelehrten Alcuin Schüler, der das Imperium Romanum zu erneuern trachtet und in seiner Palastschule sich und seinen Vertrauten biblische und klassische Zunamen beilegt — er läßt die alten Heldenlieder unseres Volkes sammeln. Und dieselben Mönche, die die Schätze der antiken Literatur retteten, sie haben auch die ältesten Denkmäler unseres Schrifttums teils selbst geschaffen, teils der Nachwelt überliefert. Wohl sah der Humanist des 16. Jahrhunderts auf seine ungelehrten Landsleute als Barbaren herab, er fühlte sich als Weltbürger, und die Vorstellungen einer untergegangenen Zeit waren ihm vertraut und lebendig geworden. Aber indem er so dem unglaublich beschränkten Horizont des Mittelalters entwuchs, gewann er den freien Blick für alles Große, in einer Zeit der kleinlichsten Sonderinteressen lernte er an dem Beispiel der Griechen und Römer, was Volk und Staat bedeuten. Zum ersten Male erscheint um 1500 in der deutschen Schriftsprache das Wort Vaterland, und der erste bewußte Vorkämpfer großdeutscher Gesinnung ist der Humanist Ulrich v. Hutten. Wenn überhaupt ein Sinn ist in der Weltgeschichte, dann ist das zeitliche Zusammentreffen von Renaissance und Reformation mit der Erfindung der Buchdruckerkunst und den großen Entdeckungen kein Zufall: damals erwuchs die Welt, in der wir leben, aus Wurzeln, die in Juda, Hellas und Rom ruhen.

Und doch los von Juda, Hellas, Rom? Rein ab bis auf ihren Boden? Wie Ihr das machen wollt, wissen wir nicht, ja wir bezweifeln, daß es möglich ist. Und wenn Ihr's fertig brächtet, was bliebe übrig? Nichts andres als Du, mythischer und mystischer Geselle, Pithecanthropus erectus, der Urasse, der Du zugleich uralt und erzmodern, los von Juda, Hellas und Rom, nichts ahnend von Wissen und Kunst, von Bildungsideal und Schulreform, auf hohem Baume hocktest, vergnügt Deine Eicheln knackend. Nicht in Deinen kühnsten Träumen wäre es Dir eingefallen, daß Du einmal das Ideal ferner, ferner Enkel werden solltest, die das Schöne und Große, was Jahrtausende lange Entwicklung der armen Menschheit gebracht, nicht mehr sehen können oder nicht mehr sehen wollen.

Fastidium gymnasii?

Von Gymnasialdirektor Dr. **Adolf Trendelenburg** in Berlin.[1])

Ohne Dogmen oder wenigstens ohne Schlagworte scheinen geistige Kämpfe nicht ausgefochten werden zu können. Es darf also nicht wundernehmen, wenn auch beim Kampfe um das humanistische Gymnasium Dogmen ihre Rolle spielen, mit denen sich Freund und Feind abzufinden sucht, ohne sie auf ihre Berechtigung hin zu prüfen. Denn das ist ja das Wesen des Dogmas, daß es, einmal ausgesprochen, mit unwiderstehlicher Gewalt gefangennimmt und auch ruhige Denker, gleich als wäre es mit magischer Macht begabt, in seinen Bann zwingt.

Es gilt bei Gegnern wie Verteidigern der humanistischen Bildung für ausgemacht, daß die Mehrzahl derer, die auf dem humanistischen Gymnasium ihre Ausbildung genossen haben, an ihre „goldene Jugendzeit", soweit sie sie auf der Schulbank vertrauern mußte, nur mit Schaudern zurückdenkt. Mehr und mehr habe, namentlich seit 1870—71, unter den früheren Gymnasiasten eine Stimmung Platz gegriffen, die die ganze Stufenleiter unangenehmer Empfindungen von undankbarer Gleichgültigkeit bis zu haßerfülltem Abscheu durchlaufe und die lauter als alle anderen Argumente dafür spreche, das „altbewährte" Gymnasium an Haupt und Gliedern zu reformieren, d. h in seiner Eigenart zu beseitigen. Ja, selbst aus der „Blütezeit" des Gymnasiums, aus den vierziger und fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, mischt sich jetzt eine Stimme in diesen Chorus, zu deren Echo sich mit besonderem Behagen der „altbewährte" Freund des Gymnasiums, Herr Ludwig Gurlitt, in Nr. 623 des „Tags" v. J. macht. Es ist das Buch eines 81 jährigen Geheimen Justizrates, und „Geheime Justizräte haben ein Vorrecht (sic!) darauf, ernst genommen zu werden", so sagt wörtlich Herr L. G. Es sind in diesem Buche trübe Erinnerungen zusammengetragen an die Schulzeit, die der Verfasser auf einem Königsberger Gymnasium unter Männern verlebte, „deren Namen in der Gelehrtenwelt etwas bedeuten: Gotthold, Lobeck und Lehrs". Von welchem Gewicht die Berufung auf diese Männer ist, zeigt am besten die schwerlich authentische, doch vielfach kolportierte und geglaubte Anekdote von einem der ganz Großen unter den Philologen. Als August Boeckh junger Gymnasiallehrer war und einmal ratlos vor seiner lärmenden Klasse stand, wurde er von dem Direktor aufgefordert, hineinzugehen und Ruhe zu schaffen. „Ach, Herr Direktor, wenn ich hineingehe, wird es noch ärger." Also: große Gelehrte sind noch lange nicht große Pädagogen und berühmte Schriftsteller noch lange nicht tüchtige Lehrer. Die Tatsache, daß Herr L. G. Lehrer am Steglitzer Gymnasium war, wird, fürchte ich, diese Anstalt vor Angriffen früherer Schüler nicht schützen.

Aber der 81 jährige Herr ist, wie es Geheime Justizräte zu sein pflegen, ehrlich. Er gesteht, daß er in bezug auf seine schmerzlichen Schulerinnerungen „freilich von Schülern nur wenige Zuschriften erhalten habe" — ein Beweis, daß in den doch gewiß kompetenten Schülerkreisen seine persönlichen Erinnerungen wenig Widerhall gefunden haben, — „wohl

1) Aus dem „Tag" vom 10. Januar d. J. Nr. 16 abgedruckt.

aber von einer großen Zahl von Männern, namentlich solchen, deren Söhne am heutigen Gymnasium gescheitert (!) sind". Die Freunde des humanistischen Gymnasiums haben allen Grund, dem Herrn Geh. Justizrat für dieses Geständnis dankbar zu sein. Deckt es doch in unanfechtbarer Weise eine der Hauptquellen auf, aus denen heutzutage die Angriffe auf das Gymnasium kommen.

Die Ursache eines Mißerfolges in eigener Schuld zu suchen, ist ja nur ganz wenigen gegeben. Wer ein schlechter Gymnasiallehrer ist, macht nicht die eigene Ungeschicklichkeit verantwortlich, wer als Schüler auf dem Gymnasium nicht vorwärts kommt, klagt nicht die eigene Unfähigkeit an. Die Schule trägt die Schuld, die Methode, das System wird in den Bann getan. Vielleicht ein Viertel der Schüler, die heute das Gymnasium besuchen, gehört nach seiner Begabung und nach der Absicht, in der die Eltern den Sohn auf die Schule bringen, nicht hierher. Die Reife zum einjährigen Militärdienst zu erarbeiten, dazu ist das humanistische Gymnasium so wenig da wie zur Ausstellung von Primanerzeugnissen, die zum Studium der Zahnheilkunde oder irgend eines anderen praktischen Berufes berechtigen. Gewiß würden viele Gymnasiallehrer mit mir der Schulverwaltung dankbar sein, wenn sie dem Gymnasium auch diese Privilegien abnähme und ihm nur die eine Berechtigung ließe, die es gern mit den beiden Schwesteranstalten teilt: auf die gelehrten Berufe vorzubereiten.

Zu den auf dem Gymnasium Gescheiterten rechnete Bismarck bekanntlich auch einen großen Teil der Journalisten. Ich persönlich hege eine hohe Meinung von der Vorbildung unserer heutigen Journalisten und von dem Berufe der Presse, sonst schriebe ich nicht an dieser Stelle. Allein, daß sich auch heute noch unter ihnen Gescheiterte finden, werden diese Herren selbst nicht in Abrede stellen. Von diesen aber geht ein zweiter Strom von Angriffen gegen das Gymnasium aus, und der ist bei dem Einfluß der Presse selbst auf die höchsten Stellen von ganz besonderer Gefahr. Einer, der schreit, macht mehr Lärm als hundert, die schweigen, und nur selten bietet sich einem der hundert Gelegenheit, gegen den Schreier wirksam zu protestieren. Zum Glück für das verlästerte Gymnasium bot sich eine solche Gelegenheit in den Sitzungen des Preuß. Abgeordnetenhauses vom 7. März und des Herrenhauses vom 30. März d. J., wo zur Überraschung, um nicht zu sagen zum Entsetzen aller Nörgler die humanistische Schulbildung von Männern aller Parteien eine so warme Verteidigung — ein Enthusiast könnte von Verherrlichung reden — fand, daß für eine Weile wenigstens die Schreier verstummten und auch die bescheidener wurden, die noch weiter in die Pereattrompete stießen. In diesen Verhandlungen war jedenfalls von einem fastidium gymnasii nichts zu merken, im Gegenteil. Trotzdem wird das Gerede von Gymnasialverdrossenheit so wenig aufhören wie das von Reichsverdrossenheit.

Ich für meine Person halte beides für unbewiesene Dogmen und habe für die Unhaltbarkeit des ersteren noch besondere Beweise. Zunächst die Erfahrungen, die ich in einer nahezu vierzigjährigen Stellung im öffentlichen Schuldienste gesammelt habe. So vieler schriftlicher wie mündlicher Äußerungen meiner Schüler ich mich erinnere, die in geradezu schwärmerischer Weise der Anregungen gedenken, die sie auf dem Gymnasium empfangen haben: einer Äußerung im entgegengesetzten Sinne erinnere ich mich nicht. Und daß dies nicht eine rein persönliche Erfahrung ist, lehren die „Vereine früherer Schüler", deren einen, in Berlin wenigstens, wohl jedes Gymnasium besitzt. Manche von diesen, wie z. B. der Verein der „Klosteraner", erfreuen sich eines Rufes, der weit über die engen Grenzen der Vereinigung hinausgeht. Hätte die Gymnasialverdrossenheit so weite Kreise ergriffen, wie man gemeinhin annimmt, das Blühen dieser Vereinigungen wäre nicht zu verstehen. Einzelnen gehören sämtliche Schüler an, die das betreffende Gymnasium mit dem Zeugnis der Reife verlassen haben. Und diese Vereine hält nicht die Lust am Kneipen zusammen — die meisten versammeln sich nur einmal im Jahre — nein, sie haben sich gebildet aus dem Gedanken heraus, daß gemeinsam genossene Schulbildung ein unsichtbares Band auch für das spätere Leben knüpft, und zu dem Zwecke, die Erinnerungen an die Schulzeit zu pflegen. Wären diese so trübe wie die des Herrn Geheimen Justizrates, die Vereinigungen würden vermutlich keine werbende Kraft besitzen.

Zum Beweise dafür, in welchem Sinne solche Vereine gegründet und geleitet werden, vermag ich einen mir gedruckt vorliegenden, vom Januar vorigen Jahres datierten Aufruf anzuführen. Er lautet in seinem wesentlichen Teile wörtlich wie folgt: „Die heutige Zeit, welche vorwiegend die praktische Seite des Lebens betont, in der politische, soziale und religiöse Strömungen alle Gesellschaftsschichten durchfluten, ist nur zu sehr dazu angetan, die Ideale, die dem Streben des Menschen erst den rechten Wert geben, zu ertöten. Zu diesen Bestrebungen der Gegenwart gehört auch der erbitterte Kampf gegen die humanistische Bildung und deren Pflanzstätte, das humanistische Gymnasium, dem man unter anderem auch den Vorwurf macht, es erzeuge durch seinen Unterricht einen Widerwillen gegen das humanistische Wissen und die Stätte, an der es gelehrt wird. Solche Beschuldigungen, die sich ausnehmen, als würden sie von Leuten verbreitet, denen das Gymnasium nichts zu bieten vermochte, sind leider in weite Kreise eingedrungen, und nicht alle, die sie nachsprechen, sind in der Lage, ihre Unhaltbarkeit zu ermessen. Deswegen sollten alle, die den besten Teil ihrer Bildung dem humanistischen Gymnasium danken, sich zusammenschließen um das Banner jener idealen Bildung, die auch heute noch Selbstzweck ist.“

Unterschrieben ist der Aufruf von elf Studenten in den allerersten Semestern, also von Jünglingen, die wahrhaftig in der Lage sind, den Abstand des zwangvollen Gymnasiallebens von dem freien Leben auf der Universität zu ermessen. Sollten diese Zwanzigjährigen, deren Erinnerungen frisch und ungetrübt sind, nicht ebenso klassische Zeugen für die Stimmung sein, die unser Gymnasialunterricht auch heute noch bei den Schülern erzeugen kann und tatsächlich erzeugt, wenn er richtig gehandhabt wird, wie der einundachtzigjährige Geheime Justizrat, den Herr L. G. für das fastidium gymnasii an die Schranken ruft? Und damit hinter den elf jungen Zeugen argwöhnische Gemüter nicht lauter verbohrte Altphilologen wittern, sei hier festgestellt, daß von ihnen sieben Juristen, zwei Naturforscher, einer Mediziner und nur einer Philologe ist.

Nach alledem kann ich die Gymnasialverdrossenheit nur für ein Dogma halten, dem überzeugende Kraft für solche, die selbst zu prüfen und den Dingen auf den Grund zu gehen pflegen, nicht innewohnt.

Der „Tag“ hat die löbliche Gewohnheit, jeder seiner Nummern ein Motto vorzusetzen. Er erlaube, diese Ausführungen mit einem Motto zu schließen, und zwar mit dem Ausspruche Artur Schopenhauers, den die elf Unterzeichner des Aufrufs an dessen Spitze gestellt haben: „Kommt es aber dahin, verschwindet der an die Sprachen gebundene Geist der Alten aus dem gelehrten Unterricht, dann wird Rohheit, Plattheit und Gemeinheit sich der ganzen Literatur bemächtigen. Denn die Werke der Alten sind der Nordstern für jedes künstlerische oder literarische Streben: geht der euch unter, so seid ihr verloren.“

Außerordentliche Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums.[1])

Mit Rücksicht auf eine lebhafte, ja heftige Debatte, die über Wert und Organisation des humanistischen Gymnasiums besonders in österreichischen Tagesblättern während des vorjährigen Sommers geführt worden war, hatte der Vorstand des obengenannten Vereins die Mitglieder und sonstige Interessenten auf den 27. Oktober v. J. zu einer außerordentlichen Versammlung eingeladen, die im kleinen Festsaal der Wiener Universität unter dem Vorsitz des Reichsratsabgeordneten Geheimrat Grafen **Stürgkh** und bei ungemein zahlreicher Beteiligung stattfand. Unter den mehr als 500 erschienenen Personen befanden sich auch eine große Reihe hervorragender Männer der Verwaltung und der Wissenschaft, so der Präsident des Verwaltungsgerichtshofes Graf Fr. Schönborn, die gewesenen Minister Ritter v. Har-

---

1) Aus dem 2. Heft der Mitteilungen des obengenannten Vereins exzerpiert, aus dem weiter unten noch Anderes mitgeteilt werden wird.

tel und v. Witteck, der erste Referent für das Mittelschulwesen im Kultusministerium Hofrat Huemer, der Rektor der Universität Prof. Meyer-Lübke, der Prorektor der Hochschule für Bodenkultur Hofrat v. Schullern.

Nachdem der Vorsitzende die Erschienenen begrüßt und Veranlassung und Zweck der Versammlung dargelegt hatte (es gelte Stellungnahme in dem entbrannten Kampfe, gegenseitige Bestärkung in den Grundsätzen des Vereins unter Aufklärung der Öffentlichkeit über dieselben), verlas Kustos Dr. **Frankfurter** einige Telegramme, die in energischen Ausdrücken der Zusammenkunft besten Verlauf und günstigste Wirkung wünschten, und einen Brief gleichen Inhalts von dem Schriftführer der Berliner Vereinigung Direktor Lück. Sodann bezeichnete Dr. Frankfurter noch einmal als Ziel des Vereins, den Kulturschatz, den wir durch das Studium der beiden klassischen Sprachen in den Gymnasien besitzen, zu sichern und der Jugend so vollkommen wie möglich zugänglich zu machen, gleichzeitig aber gerade auch darum zeitgemäßen Verbesserungen des Bestehenden bei Wahrung des Prinzips Eingang zu verschaffen. Er fuhr fort:

Es sind nicht ganz dreiviertel Jahre verflossen, seit wir uns zur gründenden Versammlung in diesem Saale zusammengefunden. Je weniger über die interne Tätigkeit des Vereines seit jener Zeit in die Oeffentlichkeit gedrungen ist, desto mehr fühle ich mich verpflichtet — wenn auch nicht mit dem Anspruche, einen förmlichen Rechenschaftsbericht zu erstatten — in knappsten Zügen anzudeuten, nach welchen Richtungen sich unsere Vorarbeiten bis jetzt erstreckt haben. Im wesentlichen nach doppelter Richtung: einerseits auf die Behandlung der Frage, durch welche äußere organisatorische Maßnahmen der Ueberlastung unserer Gymnasien mit Schülern, die diese Anstalt aus anderen, mit dem humanistischen Studium nicht zusammenhängenden Utilitätsgründen besuchen, vorgebeugt und so das Lehrziel besser erreicht und das Gymnasium als eine Eliteanstalt seiner höheren Bestimmung rein erhalten werden könnte; anderseits in der Richtung einer zeitgemäßen Reform im internen Studienbetrieb der klassischen Sprachen selber, um dem Inhalt und Wesen über die bloße Form zum Siege zu verhelfen und unter inniger Beziehung zu dem Unterricht in der Muttersprache den Geist und den Bildungsschatz der Antike zu vervollkommneter Erfassung zu bringen.

Hierauf erhielt das Wort der schon oben genannte Präsident des Verwaltungsgerichtshofes Graf **Schönborn**, der zuerst einen kurzen, aber sehr belehrenden Rückblick auf die Geschichte der klassischen Studien warf, um zu zeigen, daß das Studium der Meisterwerke der Alten mehrfache Erschütterungen erlebt und überlebt habe, die angetan gewesen seien, alles zu vernichten, was nicht von besonders festem Stoffe sei.

Wenn wir nun die angeführten Ereignisse näher betrachten, so müssen wir zu dem Schlusse kommen: es ist richtig, was ich eingangs behauptet habe, es muß das ein solider, fester Stoff sein, etwas Ernstes, der Menschheit Nahestehendes, was uns durch die humanistischen Studien vermittelt wird, sonst wäre es nicht möglich gewesen, daß es die gänzliche Umgestaltung der nationalen, politischen, religiösen und sozialen Verhältnisse überdauert hätte. Und wenn wir zurückblicken auf die große Reihe Gelehrter, die sich mit diesem Studium berufsmäßig abgeben, oder auf jene Gelehrte, die anderen wissenschaftlichen Arbeiten obliegend, ebenso wie eine ganze Reihe von Fürsten, Feldherren, Dichtern und Denkern bei den klassischen Autoren Genuß und Aufheiterung, Belehrung und Erhebung gefunden haben, so können wir sagen, daß wir uns in keiner schlechten Gesellschaft befinden [lebhafte Zustimmung], und ich erkläre, daß dieser Verein, der sich vorgenommen hat, in diesen Fußstapfen weiter zu gehen, sich ein großes Verdienst erworben hat. Ich bin weit davon entfernt, das zu unterschätzen, was heute auf dem Gebiete der Wissenschaft und Literatur geleistet wird, und selbst wenn ich es vergessen wollte, dürfte ich dies nicht an den Tag legen an dieser Stelle, wo so ausgezeichnete Gelehrte wirken. Allein das dürfen wir uns nicht

verhehlen: wenn die humanistischen Studien verschwänden oder wenn sie — was vielfach gewünscht wird — eingeschränkt bleiben sollten auf wenige Fachkreise, dann ist es unmöglich einen Ersatz hierfür zu schaffen, das zu ersetzen, was die klassischen Autoren und Sprachen uns bieten. Man kann unmöglich geistige Werte, die ein- für allemal feststehen und durch tausendjährige Wertschätzung aller Gebildeten geheiligt sind, durch etwas anderes ersetzen. Ich verkenne die Schätze, die uns die moderne Literatur bietet, nicht, aber einen Ersatz für die klassische werden wir in ihr nicht finden . . . Es handelt sich hier um Schätze, die der Menschheit gehören und die man nicht vergraben darf, sondern möglichst weiten Kreisen zugänglich machen soll.

Der folgende Redner war der Professor der Physiologie an der Wiener Universität Hofrat Dr. **Sigmund Exner.** Er will als Naturforscher sich darauf beschränken, kurz einige Erwägungen mitzuteilen, die ihm bei Durchsicht der Tagesliteratur der letzten Zeit gekommen seien. Es sei eine merkwürdige Erscheinung, daß in unserer Zeit, wo der Sport in Mitteleuropa seinen Einzug gehalten habe, wo kein Mensch mehr daran zweifele, daß ein geübter Turner eine Bergtour besser bewältigen werde, als ein Stubenhocker, — daß in dieser Zeit die wenigsten Leute die volle Analogie des geistigen Turnens mit dem körperlichen hinsichtlich ihres Wertes bemerkten. Wie es eine von Niemand geleugnete körperliche Durchbildung gebe, so gebe es eine oft vergessene der geistigen Kräfte, die streng zu scheiden sei von dem immer und immer wieder betonten Wissen.

Mit dem Mangel der Unterscheidung zwischen Wissen und dieser geistigen Kultur hängt es zusammen, wenn dem Gymnasium so oft der Vorwurf gemacht wird, es plage die Schüler mit einer Materie, die zu nichts nutzt und deshalb nach zehn Jahren wieder vergessen ist. Hat man sich auch überlegt, ob eine solche Materie, weil man sie im gewöhnlichen Leben nicht verwenden kann, nicht doch auf die Denkrichtung des Menschen Einfluß gewonnen hat, welcher Einfluß noch lange nachwirkt, wenn die Materie selbst vergessen ist? Das gilt nicht nur für das vielumstrittene Griechisch, es gilt ebenso für die sogenannten Realfächer. Wenn der im Leben stehende Mensch auch längst die mathematischen Formeln, die Ableitung optischer Gesetze, die Einteilung der Pflanzen vergessen hat, so ist es für ihn immer noch von unschätzbarem Werte, daß er einmal die Ableitung einer solchen Formel verstanden, die Systematik der Pflanzen erfaßt hat, wie er sogleich erkennen wird, wenn er mit einem intelligenten Menschen über diese Dinge zu sprechen versucht, dem die Schulbildung darin fehlt.

Ein mir befreundeter hochgestellter Offizier teilte mir gesprächsweise mit, daß er beabsichtige, seine Söhne dem Militärstande zuzuführen. Auf meine Frage, warum er sie dann nicht in eine Kadettenschule, sondern ins Gymnasium schicke, antwortete er, es sei in Offizierskreisen eine bekannte Sache, daß die besten und intelligentesten Offiziere ehemalige Gymnasiasten seien; und wenn dieselben auch das Gymnasium wegen mangelhaften Fortganges vor der Maturitätsprüfung verlassen hätten, so ändere das nichts an der Tatsache. Die wenigen Realfächer holten sie mit großem Geschick und rasch nach.

Und analog erzählte mir eine Dame, die die Verhältnisse einer Schweizer Handelsschule genau kennen zu lernen Gelegenheit hatte, daß die Kaufleute Deutschlands, die aus dieser Schule den Nachwuchs für ihre Comptoirs zu decken suchen, immer zunächst nach solchen Zöglingen verlangten, welche vorher einen Teil des Gymnasiums absolviert hatten: denn diese seien die findigsten und arbeiteten sich am leichtesten in den verschiedensten Geschäftszweigen ein.

Das ist geistige Kultur! An Kenntnissen, wie sie der Offizier oder der Kaufmann unmittelbar anwendet, ist sicher der Abiturient, der die Kadettenschule oder die Handelsschule von Anfang an durchgemacht hat, reicher, aber die Beweglichkeit des Geistes, die Fähigkeit den Aufgaben gegenüber sich zurechtzufinden,

die in keinem Lehrbuch genau so vorgesehen sind, wie sie im Leben hervortreten, das ist Erfolg der psychischen Schulung.

Diese haben wir an unseren humanistischen Gymnasien, und wir sollen das nicht vergessen, uns auch nicht irre machen lassen durch die lauten Stimm en jener, denen das Wissen als höchstes Ziel vorschwebt.

Im Folgenden legte Redner dar, daß die humanistische Gymnasialbildung, wenn auch keineswegs für alle Berufe die beste, dies doch für den Mediziner sei.

Ich darf hier wohl einiges aus meinen eigenen Erfahrungen anführen, zumal ich hier in Oesterreich einer der wenigen Professoren an einer medizinischen Fakultät sein dürfte, der reichlich Gelegenheit hatte, Vergleiche zwischen Schülern mit und ohne humanistische Vorbildung anzustellen. Durch viele Jahre hindurch habe ich nämlich Kurse über Physiologie und Mikroskopie gehalten, an denen sich meistens jüngere Aerzte, und unter ihnen zahlreiche Amerikaner beteiligten. Ich weiß nicht, wie das jetzt ist, aber damals gab es neben solchen, die eine der unseren ähnliche Vorbildung hatten, auch solche, die eine Vorbildung hatten, die der unserer Realschüler näher gestanden ist, jedenfalls ohne die alten Sprachen.

Von beiden Arten gab es ganz vortreffliche und auch recht minderwertige junge Leute, und trotzdem war in ihrem Gebaren, in ihrer Auffassung des Gegenstandes und vor allem auch in der praktischen Betätigung ein deutlich kenntlicher Unterschied. Der realistisch Vorgebildete sieht — übertrieben ausgedrückt — die Welt an, als wäre sie gestern, sowie sie heute ist, geschaffen worden. Er nimmt sie, wie sie ist und faßt mit nüchternem Blicke seine Beziehungen zu ihr vor allem ins Auge. Wie Sie sehen, ein berechtigter Standpunkt, der für zahlreiche Berufe der beste genannt zu werden verdient.

Der andere sieht die Welt an als ein allmählich Gewordenes; ich möchte für ihn als charakteristisch die Gewohnheit bezeichnen genetisch, oder sagen wir historisch zu denken. Er geht auf die Vorstufen des Vorhandenen, aber auch bezüglich der geistigen Leistungen der Menschen auf ihre Grundlagen, ihre Ursachen zurück. In vielen Berufen sind alle diese Gedanken überflüssig, er kann in diesen als ein Träumer und Grübler erscheinen. Im ärztlichen Berufe ist dieses Grübeln und Nachspüren von großer Bedeutung. Der Zustand eines kranken Körpers kann immer nur genetisch verstanden werden, und wem das genetische Denken in Fleisch und Blut übergegangen ist, der wird ihn rascher erfassen und beurteilen.

Aber auch in anderer Beziehung lohnt sich diese Art der Geistesschulung. Kein Beruf führt so häufig wie der des Arztes zur Stellungnahme in ethischen Fragen, und zwar solchen von recht bedeutender Komplikation und Tragweite. Ein Mensch, der gewohnt ist, die Menschheit und ihre Maximen als gewordene zu betrachten, der von Kindesbeinen an über Ursachen und Folgen von Auffassungen oder von Ereignissen nachgedacht hat, wird solchen ethischen Problemen mit Ueberzeugungen gegenüberstehen, die ihm zur Beruhigung und den Mitmenschen zum Wohle gereichen.

Nach diesen mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Worten ergriff als dritter wieder ein Mediziner das Wort, der Vizepräsident des Vereins, Prof. der Anatomie Hofrat Dr. Karl **Toldt.** Nachdem er bemerkt, daß sein Gedankengang sich mit dem seines Vorredners vielfach decke, fuhr er fort:

Eine der Ursachen, aus welchen der Streit um das humanistische Gymnasium entstanden ist, scheint nämlich darin zu liegen, daß man in weiten Kreisen sich nicht im klaren ist über Ziel und Zweck des humanistischen Gymnasiums. Die einen sagen, das Gymnasium sei dazu da, die Schüler für die Universität vor-

zubereiten, die anderen, es solle allgemeine Bildung vermitteln, noch andere, das Gymnasium solle die Schüler für das praktische Leben vorbereiten. Je nach seinem Standpunkte deduziert dann ein jeder seine Folgerungen. Ich glaube aber, daß keine dieser Anforderungen das Richtige trifft.

Der Redner zeigte sodann, daß das Gymnasium unmöglich gleicherweise auf all die verschiedenen gelehrten Berufsstudien, die durch die Universität vermittelt würden, fachmäßig vorbereiten könne, daß es ebenso verkehrt und ein Verkennen der Fassungskraft des jugendlichen Geistes sei, wenn man vom Gymnasium fordere, es solle eine allgemeine Bildung geben, und wie noch viel weniger von ihm verlangt werden dürfe, daß es seine Schüler für das praktische Leben vorbereite.

Wenn also von diesen Anforderungen keine den Kern der Sache trifft, worin liegt dieser eigentlich? Ich stimme in dieser Hinsicht mit dem Gedankengange meines Vorredners vollständig überein. Zweck und Ziel des Gymnasiums soll die Schulung des Geistes zum selbständigen Denken sein, zum richtigen Erfassen äußerer Eindrücke und gedanklicher Vorstellungen, zur korrekten Aneinanderreihung von Gedanken und Erscheinungen, zum Erkennen von Ursache und Wirkung. Wenn der Schüler das Gymnasium, so vorgebildet, verläßt, dann wird er auch vorgebildet sein für das Studium einer ganzen Reihe von Wissenschaften.

An diese Bemerkungen knüpfte der Redner zwei Änderungswünsche bezüglich der Organisation des Gymnasialunterrichts, von denen der eine auf bessere Ausbildung des Gesichtssinns und der Beobachtungsgabe, der andere auf größere Fürsorge für das körperliche Gedeihen und für gymnastische Durchbildung der Schüler zielt, Wünsche, die speziell in Österreich sehr begreiflich sind: ist doch weder das Zeichnen (das für die Erziehung der Augen wichtigste Fach) noch das Turnen bisher an allen Gymnasien dort ein Pflichtfach. Ja, es gibt in Österreich nach Redners Angabe Gymnasien, wo weder eine Turnanstalt noch ein Turnlehrer noch irgend eine Einrichtung besteht, welche für die körperliche Erziehung berechnet wäre. Als Toldt vor wenigen Jahren den Direktor eines solchen Gymnasiums fragte, warum in dieser Hinsicht nichts geschehe, gab dieser zur Antwort: „Bei mir hat sich noch nie ein Schüler zum Turnen gemeldet." Redner schloß mit folgender Ausführung:

Der Wert eingehender klassischer Sprachstudien für die Mediziner liegt nicht allein in ihrer geistbildenden Eigenschaft, sondern auch ganz materiell in der Kenntnis dieser Sprachen selbst, insbesondere der lateinischen. Die medizinischen Wissenschaften können sich einmal nicht loslösen von ihrem klassischen Ursprung, von ihrer tausendjährigen Geschichte, von dem Werdegang, den jede einzelne genommen hat. Ihre Quellen reichen weit in das Altertum zurück, ihre ganze Nomenklatur fußt darin und setzt sich nahezu ausschließlich aus griechischen und lateinischen Wortstämmen zusammen. Der Form nach ist sie eine lateinische und wird es auf unabsehbare Zeit bleiben; sie muß es bleiben, schon mit Rücksicht auf den internationalen Charakter unserer Wissenschaften und auf die Erhaltung ihres Zusammenhanges mit den historischen Quellen.

Es ist behauptet worden, es sei gleichgiltig, ob der Mediziner Sinn und Bedeutung der lateinischen Fachnamen verstehe oder nicht, er müsse sie nur kennen. [Heiterkeit.] Diese Behauptung beruht auf vollständiger Unkenntnis der Verhältnisse. Die medizinischen und speziell die anatomischen Fachnamen bezeichnen nahezu ausnahmslos irgend eine charakteristische Eigenschaft des Gegenstandes, es wohnt ihnen ein determinierender, häufig ein distinguierender Sinn inne, und in dieser Hinsicht sind sie auch höchst wertvolle Erinnerungszeichen. Sie bedürfen nicht, wie viele andere Fachnamen, z. B. in der Physik, einer besonderen Erklärung, sondern sie kennzeichnen unmittelbar den Gegenstand. Dies tun sie in kurzer, präziser Weise, so daß wir, wenn uns auch deutsche Synonyme zu Gebote stehen, doch uns vielfach lieber der lateinischen Ausdrücke bedienen.

Diesen Verhältnissen tritt der Studierende der Medizin gegenüber, sobald er den Hörsaal betritt oder ein Buch zur Hand nimmt; er muß sich mit ihnen abzufinden verstehen. Dies kann er aber nur auf Grund der Kenntnis der klassischen Sprachen.

Derselbe lebhafte, anhaltende Beifall, der den Worten des Prof. der Anatomie folgte, wurde auch der Ausführung des Prof. des römischen Rechts Dr. **Jörs** zuteil, der die spezielle Bedeutung der gymnasialen Bildung für die Ausbildung der Juristen erörterte.

Unser ganzes Studium des Rechtes beginnt — hier in Oesterreich ist das besonders ausgeprägt — mit den rechtsgeschichtlichen Fächern. Alle Disziplinen des Rechtes führen, historisch betrachtet, auf lateinisch geschriebene Quellen zurück. Die Kenntnis der lateinischen Sprache ist darum nicht für ein Fach, sondern für alle Fächer erforderlich. Ganz besonders gilt dies allerdings für das Privatrecht, das in Oesterreich, wie in anderen modernen Staaten, zum großen Teile aus dem römischen Rechte erwachsen ist. Die Tatsache, daß das Gesetzbuch Justinians vom 13. bis zum 15. Jahrhundert in allen Ländern deutscher Zunge als geltendes Recht rezipiert wurde, erklärt dies zur Genüge. So haben auch die neuen Gesetzbücher dem römischen Recht Raum geben müssen. Schon um das eigene Recht zu verstehen, müssen wir also römisches Recht und natürlich auch dessen Sprache kennen lernen.

Wenn dem gegenüber behauptet wird, ein modernes Gesetz dürfe nur „aus sich selbst heraus" ausgelegt werden und bedürfe der geschichtlichen Betrachtung nicht, so hat man sich doch wohl nicht klar gemacht, wie unendlich viele Anschauungen, Denkformen, Begriffe und Ausdrücke bei jeder Gesetzgebung aus der Vergangenheit herübergenommen werden. Wer Verständnis seines Rechtes sucht, wird immer wieder zu den Wurzeln seiner Entstehung, also auch zum römischen Recht zurückkehren müssen.

Höher noch als diese materielle Bedeutung des römischen Rechtes für das heutige Recht schätze ich seinen Wert und damit auch den seiner Sprache für die methodische Ausbildung des Juristen. Die Zergliederung eines Rechtsfalles, die Fragestellung, das Hervorheben des Kernpunktes der Entscheidung (des Punktes, „auf den es ankommt", wie unsere Praktiker sagen), die Ausgleichung der allgemeinen Rechtsregeln mit den Besonderheiten des Falles, die Knappheit des Ausdruckes, die Präzision der Entscheidung — in allen diesen Beziehungen sind die römischen Rechtslehrer noch heute unsere unübertroffenen Lehrmeister. Freilich hat man in neuerer Zeit den Juristen und insbesondere ihrer romanistischen Ausbildung oft genug den Vorwurf des Formalismus gemacht. Sicherlich wäre es ein Verkennen der Anforderungen des modernen Lebens, wenn vor dem Studium des römischen Rechtes das des heutigen Rechtes zurücktreten sollte, wenn wir unsere jungen Juristen nicht mit allem Nachdruck auf die Notwendigkeit einer Vertiefung in die unsere Zeit bewegenden staatlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen hinweisen wollten. Aber darum ist die formale juristische Durchbildung doch nicht überflüssig geworden!

Die Rechtsanwendung ist und bleibt eine Kunst, welche eine methodische Schulung verlangt. Wenn man demgegenüber immer wieder den „gesunden Menschenverstand" und das „natürliche Rechtsgefühl" des Laien ins Feld führt, so genügt es an Jherings Wort zu erinnern, daß dies doch nur Versuche eines ungeübten Auges zu sehen sind, und daß diese Fähigkeiten, wenn sie auch die Grundlage jeder Erkenntnis bilden, doch nicht imstande sind, die Erfahrung einer Jahrhunderte lang fortgesetzten fachmäßigen Beschäftigung mit dem Recht entbehrlich zu machen.

So wollen wir es den römischen Juristen danken, daß wir von ihnen in erster Linie die Kunst juristischen Denkens gelernt haben.

Halten wir aber an der geschichtlichen Grundlage unseres Rechtsunterrichtes fest, wie steht es da mit der Zulassung der Realschüler zu unserem Studium? Weder für das römische noch für das deutsche noch für das kanonische Recht vermag eine Realschule ohne lateinischen Unterricht genügend vorzubereiten, auch nicht wenn ihren Abiturienten eine Nachprüfung auferlegt wird. Eine jahrelange Beschäftigung mit der lateinischen Sprache ist nötig, um die Quellen jener Rechte verstehen zu können. Auch kann man sich ja denken, wie es bei solchen Nachprüfungen gehen würde: voraussichtlich würde eine weitgehende Milde Platz greifen, und das Niveau würde sinken. Was würde man dazu sagen, wenn Ingenieure oder Architekten an einer Schule vorgebildet würden, an der keine Mathematik gelehrt wird? [Lebhafte Zustimmung.] Würde man sich da mit einer Nachprüfung begnügen. [Heiterkeit.]

Wesentlich anders steht die Sache, was das Griechische anbelangt. Es wäre zwar für einen Vertreter der Rechtswissenschaft verlockend, auch hier Forderungen zu stellen, denn die neueren Forschungen haben, angeregt durch unsere ungeahnten Funde von Urkunden, das Interesse am griechischen Recht lebhaft gesteigert. Aber dieses Studium kann doch nur auf engere Fachkreise beschränkt bleiben. Bezüglich des Griechischen gilt für uns dasselbe, wie für die anderen Wissenszweige. In seinem allgemeinen Bildungswerte liegt seine Bedeutung, und wir können nur wünschen, daß es uns dauernd erhalten bleibe. Wem einmal die Sonne Homers geschienen, der wird wünschen, daß sie nie ganz verlösche.

Die folgende Rede hat deswegen noch ein besonderes Interesse, weil der Redner, Herr Josef **Seemüller,** an der Universität Wien diejenige Stelle bekleidet, die in Berlin Roethe innehat, die Professur für deutsche, speziell für altdeutsche Sprache und Literatur. Man durfte also gespannt sein, inwieweit seine Äußerungen mit denen seines Berliner Kollegen stimmen würden. In der That ist die Übereinstimmung in den Grundanschauungen eine vollkommene, und die naiven Urteile, die man über Roethe infolge seines Vortrags in der vorletzten Versammlung der Berliner Freunde des humanistischen Gymnasiums gehört hat, werden nun wahrscheinlich auch auf Seemüller übertragen werden.

Er begann mit dem Hinweis auf die helle Beleuchtung, welche die deutsche Sprache und Literaturgeschichte aus dem Studium der klassischen Sprachen gewinne, und bemerkte, daß die Geschichte unseres eigenen in der Literatur sich ausprägenden geistigen Lebens eine Folge längerer und kürzerer, unmittelbarer und mittelbarer, zuweilen unterbrochener, nie abgebrochener Berührungen mit der Antike sei, und daß diese zu Gevatter gestanden habe, als der stärkste Aufschwung literarischen Lebens, den die Geschichte der deutschen Literatur bisher zu verzeichnen gehabt, sich vollzogen habe. Die Wissenschaft vom geistigen Leben unseres Volkes, wie es sich in Sprache und Dichtung darstelle, habe schon zweimal das allgemeine Interesse lebhaft erregt, indem dabei die Eigenart unserer Nation als etwas Urgewachsenes gedacht sei; vielleicht dürfe diese Wissenschaft sich ein drittes Mal solches Interesses erfreuen, wenn sie unsere Eigenart als ein Gewordenes allseitig zu verstehen und die Geschichte der Bildungseinflüsse, die wir erfahren haben, darzulegen strebe, vor allem der wichtigsten, die in der Einwirkung, Aneignung und Umwandlung der antiken Kultur bestünden.

Sodann legte Seemüller dar, wie die Kunstform unserer Sprache in Prosa und Poesie durch die Schulung an den antiken Sprachen auf ihre heutige Stufe gelangt sei, und wies den Gedanken ab, daß, um diese Kunstform zu erhalten und zu entwickeln, die weitere Berührung mit der antiken Sprachkunst unnötig sei; und zwar genüge dabei nicht das Lateinische mit seiner strengen Regelmäßigkeit, sondern es sei die Mitwirkung des freieren Griechisch notwendig. Endlich wies der Redner darauf hin, wie das Studium der antiken Literatur, vor allem das des Homer, wirksam zu literarhistorischer Betrachtung und ästhetischer Kritik geleitet habe und leite.

Als sechster Redner erhob sich ein dritter Mediziner, der Professor der Chirurgie Dr. Alexander **Fränkel.** Er warf zuerst einen sehr interessanten Rückblick auf die Geschichte der Chirurgie, um zu zeigen, wie dieselbe lange Zeit zum Handwerk herabgesunken war und von Handwerkern zum Schaden Unzähliger ausgeübt wurde, zu derselben Zeit, wo die großen griechischen Ärzte, weil nicht mehr gekannt, keinen Einfluß mehr üben konnten, und wie die Wundarzneikunst erst wieder auf eine höhere Stufe gehoben wurde, als man von den Chirurgen, wie von den anderen Ärzten humanistische Bildung forderte. Denn so wertvoll die manuelle Geschicklichkeit beim Chirurgen ist, ungleich wichtiger war nach des Redners Überzeugung doch noch für die Fortschritte dieser Kunst die Erweiterung der wissenschaftlichen Einsicht.

Wenn es Lister vergönnt war, einer der größten Wohltäter der Menschheit zu werden und als Chirurg einen ihrer bedeutendsten Kulturfortschritte zu inaugurieren, so verdanken wir ihm dies, weil er auf den Bahnen, die Pasteur eingeschlagen, den theoretischen Problemen der Chirurgie seinen Forschergeist zuwendete.

Daß Langenbeck Begründer einer großen Chirurgenschule wurde, ist in letzter Linie darauf zurückzuführen, daß er von der Physiologie zur Chirurgie überging und mit der Denkmethode exakter Forschung das Gebiet der praktischen Chirurgie zu befruchten verstand.

Und wenn wir uns darüber Rechenschaft geben sollen, worin des unvergeßlichen Billroths Größe lag, so ist es nicht so sehr der große technische Pionier, der bis dahin unangetastete Gebiete der Heilkunst dem chirurgischen Messer eröffnete, dem unsere verehrungsvolle Bewunderung gilt, als vielmehr dem großen Denker und Forscher, der in rastloser Arbeit bemüht war, den Ursachen des Wundfiebers und der Wundkrankheiten, dem Problem der Wundheilung, dem Bau der Neoplasmen u. s. w. nachzugehen.[1])

Der Arzt und zumal der Chirurg muß mit beiden Füßen auf dem Boden des Realen stehen, aber zugleich muß sein Blick unverwandt auf jene Sphären gerichtet sein, aus denen ihm ideale Eindrücke und Anregungen zufließen, um befähigt zu sein, aus der Erscheinungen Flucht sich eine Vorstellung vom Wesen der Dinge zu bilden. Nirgend aber ist ein reineres und von allen Nützlichkeitsbestrebungen freieres Ringen nach Veredlung des Geistes in so hohem Maße zu finden, als in der griechischen Kultur.

Je mehr die praktische Chirurgie auf der Hände Arbeit ruht, um so mehr müssen wir darauf bedacht sein, soll sie nicht wie dereinst zum Handwerk ausarten, ihr alle Zuflüsse offen zu halten, die aus den Quellen des rein Geistigen zuströmen. Die Chirurgie muß, um fortzuschreiten, nach der technischen wie der theoretischen Seite gefördert werden. Um die weitere Ausbildung der Technik braucht uns nicht bange zu sein; an findigen Köpfen, die das Handwerk fördern, hat es nie gefehlt und wird es auch künftig nicht fehlen. Aber das kann uns mit Sorge erfüllen, ob, wenn einmal die sogenannten praktischen Bedürfnisse in der Vor- und Ausbildung der Mediziner eine dominierende Rolle gewinnen und wir die Schulung des rein Geistigen, der uneigennützigen, lediglich auf die Mehrung der Erkenntnis ausgehenden Lehrmethode, wie sie uns beim Studium der Antike entgegentritt, entraten sollten, ob auch dann noch der Chirurg die Fähigkeit und die Neigung sich bewahren wird, den rein wissenschaftlichen Problemen, die sich aus seiner Kunstübung ergeben, nachzuspüren und sie zum Gegenstand voraussetzungsloser Forschung zu machen. —

Darin sehe ich den Wert und die Bedeutung der humanistischen Vorbildung, daß derlei theoretische Arbeit, wie wir sie den genannten Männern zu verdanken

---

1) Es ist interessant, mit diesem Ausspruch die Schätzung der verschiedenen Lehrfächer des höheren Schulunterrichts zu vergleichen, die in Billroths Schrift „über das Lehren und Lernen der medizinischen Wissenschaften" enthalten ist.

haben, auch jederzeit bei dem Gros der Aerzte auf fruchtbaren, empfänglichen Boden falle, und darin sehe ich die Gefahr des Ausfalls dieses Bildungsganges, daß auch die akademische Lehre sich dem vorwiegend nach „praktischer" Seite geschulten Sinn der Studentenschaft akkommodieren würde: die Forschung käme dabei schlecht weg, denn „wer bei der Verfolgung der Wissenschaften", nach einem Ausspruche von Helmholtz, „nach unmittelbarem praktischem Nutzen jagt, kann ziemlich sicher sein, daß er vergebens jagen wird". Der akademische Lehrer aber muß sich an ein Auditorium wenden können, das Sinn und Empfänglichkeit hat für die Erkenntnis als solche und um ihrer selbst willen.

Hierin scheint uns die Aufgabe des humanistischen Gymnasiums gelegen und speziell jene des Studiums der alten Sprachen: daß der Schüler Jahre hindurch sich einem Studium widmet, von dem er weiß, daß es keinen anderen Zweck hat, als ihm zur Einführung in eine Kultur zu dienen, von der er nichts anderes als geistige Erhebung zu erwarten hat, dies gibt der Erlernung der alten Sprachen den großen erziehlichen Wert. Dem Chirurgen aber ist dieses Erziehungsmittel ganz besonders notwendig, um ihn vor dem Verfall ins Handwerksmäßige zu bewahren.

Der Professor der allgemeinen und der österreichischen Geschichte an der Wiener Universität, Dr. Alfons **Dopsch,** sprach nicht von seinem speziellen fachmännischen Standpunkt, da für den Berufshistoriker die Notwendigkeit, eine gute Kenntnis des Lateinischen und Griechischen zu besitzen, ganz auf der Hand liege, sondern wies auf Erträgnisse der klassischen Schulstudien von allgemeiner Bedeutung hin, die unentbehrliche Hülfe für das Verständnis moderner Erscheinungen, die durch das Studium der Antike geboten wird, und auf die Notwendigkeit, die Kenntnis des großartigen Inhalts der antiken Kultur, und zwar sowohl der materiellen wie der geistigen, dauernd bei einem großen Teil der Schüler höherer Lehranstalten zu vermitteln. Denn auch in wirtschaftlicher, sozialer und politischer Hinsicht wirkt nach des Redners Überzeugung die Vergleichung der Antike mit der Gegenwart ungemein belehrend. Schließlich widerlegt er einige Einwände, die gegen die Fortführung des Unterrichts in den antiken Sprachen erhoben seien, den Einwand, daß man Kenntnis der antiken Kultur ebenso gut aus Übersetzungen gewinnen könne, und den, daß man Gleiches durch das Bekanntwerden der Schüler mit moderner ausländischer Kultur, mit dem Erlernen des Französischen und Englischen erreichen könne.

Als Letzter ergriff, von Beifall begrüßt, der Reichstagsabgeordnete **Pernerstorfer** das Wort, der seiner Erklärung nach dazu das Bedürfnis fühlte, weil die durch den Verein repräsentierte Bewegung nach außen den Eindruck erwecken könnte, als sei sie eine politisch-konservative Bewegung.

Mich hat es hergetrieben, als Anhänger einer radikalen Partei einzutreten für den klassischen Unterricht, für den Unterricht in Latein und Griechisch. Sie werden fragen, wie kommt einer dazu, der die großen Massen der arbeitenden Menschen im öffentlichen Leben vertritt, die ein unmittelbares Lebensinteresse am Gymnasium nicht haben. Denn die Zahl jener Schüler, die aus den Arbeiterkreisen ins Gymnasium kommen, ist so gering, daß sie nicht ins Gewicht fällt, das Kind eines Proletariers kann in der gegenwärtigen Gesellschaft nur wieder Proletarier werden; Ausnahmen zählen nicht. Was bewegt also einen solchen dazu, sich als Anhänger des klassischen Unterrichtes zu erklären? Da erlauben Sie mir direkt als Parteimann zu sprechen.

Von uns hat Engels gesagt: Der deutsche Sozialismus ist stolz darauf, abzustammen von der deutschen Philosophie, und dieser Zusammenhang mit Kant über Hegel bringt es mit sich, daß wir die Zusammenhänge überhaupt ins Auge fassen. Kant wäre nicht möglich gewesen ohne Plato. Wir als Anhänger einer neuen Weltanschauung, die es möglich machen wollen, allen denen, die die Fähigkeit dazu haben, die Wissensschätze zu übermitteln, die wir uns betrachten als eine

spezifische **Kulturpartei**, wollen nicht in Vergessenheit geraten lassen die Kultur des Altertums: Alles, was von unseren Altvorderen auf dem Gebiete der Kultur erobert worden ist, wollen wir festhalten für alle Zeit. **Wir sind nicht eine Partei der Banausen**, wir fühlen den lebendigen Zusammenhang mit der Antike und wollen ihn aufrechthalten in der Form, daß das Latein und Griechisch unterrichtet werde.

Auch die so oft erhobene Klage der Ueberbürdung kann kein Grund gegen den klassischen Unterricht sein. Heute sagen die Mütter: „Mein Bub' wird malträtiert am Gymnasium". Ist denn der Kontrast zwischen heute und meiner Zeit so ungeheuer? Unser Gymnasium [das bei den Schotten in Wien] hat damals als das strengste und beste gegolten, unsere Lehrer waren unerbittlich, wir sind nicht geschont worden, wir haben riesig viel auswendig lernen müssen (wie dies nun einmal die Methode des klerikalen Unterrichtes ist), wir haben neben Griechisch und Lateinisch noch eine Menge anderer Sachen gelernt. Es ist tatsächlich heute nicht so schlimm mit der Ueberfülle des Stoffes. Die Ueberbürdung ist nicht wahr. Gewiß, manche Last ist nicht zu ertragen, wenn sie schlecht aufgeladen wird, aber im ganzen geht sie nicht über das, was ein junger Mensch leisten kann.

Wir müssen darauf bestehen, daß das uns Ueberlieferte nicht verroste. Es bewirkt eine solche Schulung des Geistes, die auf anderem Wege gar nicht möglich wäre. Mir hätte die Mathematik diese Schulung nie gegeben, weil ich sie nie begriffen habe, und wie ich die Matura in diesem Gegenstande bestanden habe, ist mir noch heute ein Rätsel. [Heiterkeit.] Die logische Gewalt, die in der lateinischen Grammatik steckt, war für uns eine heilsame Zucht, und jeder von uns weiß, daß sie ein positiver Gewinn für unsere geistige Entwicklung war. Man sagt, auch Schiller habe nicht Griechisch gekonnt — mag sein! Der war ein Genie, und für Genies haben wir keine Schule, sondern für die Durchschnittsmenschen. Quod est Jovis, non est bovis!

Wir müssen darauf bestehen, daß uns der Zusammenhang mit dem Altertum nicht genommen werde. Wer von der Geschichte etwas weiß, der erst ist wirklich ein moderner Mensch und nicht, wer bloß die moderne Literatur kennt.

Um zu zeigen, daß er damit nicht etwa nur eine persönliche Meinung äußere, verlas Redner Stellen aus einem Artikel, der im Feuilleton der „Arbeiter-Zeitung" am 20. März 1902 („Die griechische Frage" von **Hugo Schulz**) erschienen war, zu einer Zeit, wo im Abgeordnetenhaus Stimmen gegen den klassischen Unterricht und den griechischen insbesondere laut geworden waren. Einige der von Pernerstorfer verlesenen Stellen lauten:

„Das Griechische ist für den Gymnasialunterricht unentbehrlich, und zwar aus pädagogischen, ebenso wie aus kulturgeschichtlichen Gründen.

„Das Griechische bereitet dem Lernenden Schwierigkeiten wie kein anderer Lernstoff der Mittelschule, und es eignet sich daher wie nichts anderes zur Trainierung des Gehirns. Ohne das Griechische hätten es die Herren Studierenden gar zu leicht, und wenn auch noch das Lateinische wegfiele, dann würde sich das Gymnasium von einer höheren Töchterschule überhaupt nicht mehr unterscheiden, es sei denn, daß es sich ganz auf die Grundlagen der Realschule mit ihren mehr praktisch-technischen Zielen stellen würde. Den Söhnen eines hohen Adels und eines p. t. Bürgertumes wäre es freilich ganz recht, wenn sie so ganz leicht, ohne das Köpfchen ein wenig anstrengen zu müssen, das gelobte Land der akademischen Burschenherrlichkeit erreichen könnten. Glücklicherweise gibt es aber für die Pädagogik noch andere Leitsterne als die frommen Wünsche der goldenen Jugend; und die „pedantischen Schulfüchse", die der Ansicht sind, daß der Weg in das akademische Paradies mit etlichen Draht- und Stachelzäunen gewürzt sein müsse, werden gottlob noch lange nicht aussterben.

„Es fragt sich nun, ob gerade nur die griechische Grammatik diese Draht- und Stachelzäune liefern kann, ob nicht moderne Sprachen, deren Erlernung obendrein praktische Vorteile bringt, ähnliche Zuchtmittel für die jugendlichen Geister bieten würden. Das ist nun aller Erfahrung nach nicht der Fall. Die modernen Sprachen sind viel leichter als das Griechische, und man hat bei ihrer Erlernung so sehr rein praktische Zwecke im Auge, daß man allem Philologischen aus dem Wege geht und sich nur auf das einläßt, was im Bereiche des praktischen Bedürfnisses liegt. Ein absolvierter Gymnasiast erlernt soviel Französisch und Englisch, als dem Realschüler in sieben Jahren geboten wird, ganz leicht in einem Jahre.

„Gewichtiger noch als die pädagogischen sind die kulturgeschichtlichen Gründe, die für die Erhaltung des griechischen Unterrichtes sprechen.

„Die griechische Geisteskultur hat aufgehört, unser Ideal zu sein; aber sie hat nicht aufgehört, unsere Nährmutter zu sein. Es ist nicht wahr, daß wir den Griechen irgend welche nachahmenswerte Beispiele verdanken, sondern wir verdanken ihnen einfach das geistige Leben Europas. Die römische Staatskunst, das Christentum, die Ueberlieferungen der germanischen Vorzeit, die moderne Wissenschaft und Technik, der Sozialismus, das alles ist dem großen griechischen Kulturgeschenk im Laufe der Entwicklung zugesetzt worden. Wir sind unendlich reicher, als es die Griechen waren, aber wir könnten nicht reich sein ohne das Erbe, das sie uns hinterließen. Von diesem Gesichtspunkte aus bedeutet der griechische Unterricht die *Erhaltung des lebendigen Bewußtseins unserer geistigen Herkunft von den Griechen.* Dieses Bewußtsein ist aber notwendig, denn ohne einen gewissen Ahnenstolz, ohne die Kenntnis ihrer Ueberlieferungen verliert jede Geisteskultur ihren Adel, der nichts anderes ist als die Pflege des Zusammenhanges der Gegenwart mit der Vergangenheit."

Pernerstorfer schloß nach diesen Zitaten mit den Worten:

Es besteht kein Gegensatz zwischen der Angehörigkeit zur radikalsten Partei und dem Anhange zum klassischen Unterricht. Wir fühlen uns lebendig als eine Kulturpartei!

Nachdem der stürmische, lang anhaltende Beifall, den diese Ausführungen geweckt hatten, sich gelegt, sprach Präs. Graf **Stürgkh** „den ausgezeichneten Rednern, die den Gegenstand des Vereinsinteresses so lichtvoll nach den verschiedensten Richtungen wie überzeugend in den Argumenten behandelt und klargelegt" hätten, namens des Vereinsvorstandes den tiefgefühlten Dank aus und gab der Erwartung Ausdruck, daß diese Aussprache ein neuer Ansporn für den Vereinsausschuß sein werde, die ihm obliegende Arbeit weiter zu fördern.

Wir haben aus den Wiener Verhandlungen vom 27. Oktober 1906 so ausführliche Mitteilungen gebracht, weil sie in mehrfacher Hinsicht, besonders aber durch die volle dabei zu Tage getretene Übereinstimmung von hervorragenden Männern der verschiedensten Studienrichtungen und der verschiedensten politischen Parteien in der Tat auch für Deutschland entschiedene Wichtigkeit haben.

Anderes aus den österreichischen Schulkämpfen.

Das zweite Heft der „Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums" in Wien, das soeben in der k. k. Hofbuchdruckerei K. Fromme daselbst erschienen ist, enthält auf seinen 78 Seiten außer dem Bericht über die Vereinsversammlung vom Oktober v. J. noch manches andere, was die Leser unserer Zeitschrift interessieren wird. Nach Worten, die der Trauer über das Hinscheiden Wilhelm v. *Hartels* und das Ableben Otto *Benn-*

dorfs Ausdruck geben, folgt ein Tätigkeitsbericht des Vereinsvorstandes, von dem um den Verein schon ungemein verdienten Schriftführer Dr. S. Frankfurter verfaßt. Hier wird in der Hauptsache über die Audienz referiert, die der Vereinsvorstand am 13. Juli bei dem Herrn Unterrichtsminister Dr. Gustav Marchet hatte und in der insbesondere die Stellung des griechischen Unterrichts an den Gymnasien und eine Frage seines Betriebes Gegenstand der Besprechung war. Die empfangenen Herren konnten aus den Äußerungen des Ministers die Ueberzeugung gewinnen, daß der gegenwärtige oberste Leiter des österreichischen Unterrichtswesens ebenso weit, wie sein Vorgänger, von grundstürzenden Veränderungen der Organisation des Gymnasiums entfernt und von der Bedeutung der beiden klassischen Sprachen als eines unantastbaren Bildungsmittels überzeugt sei.

Der zweite Artikel, ebenfalls von Dr. Frankfurter verfaßt, betitelt sich „Zeitungsstimmen zur Frage der Mittelschulreform“. Wir staunen über die Geduld, mit der der Verfasser in den verschiedensten Tagesblättern die in letzter Zeit erschienenen Schulartikel durchgelesen und nicht bloß die verständigen und die halb- oder viertelverständigen, sondern auch die völlig vernunftlosen verzeichnet hat, wir staunen über das Gerechtigkeitsgefühl, durch das Dr. Frankfurter bewogen worden ist, wo er in einem Haufen absoluten Unsinns ein Körnlein Wahrheit entdeckt hat (es ist fast immer eine alte Wahrheit), da dieses anzuerkennen. Aber wir danken ihm aufrichtig für die mühsame Arbeit, die nicht bloß für Österreich, sondern ebenso für die Reichsdeutschen interessant und wertvoll ist. Denn auch für die Verteidiger des humanistischen Gymnasiums diesseits der schwarz-gelben Pfähle ist es von Interesse zu wissen, daß die Krankheit des Schulgeschwätzes ohne irgendwie zureichende Kenntnis der Schulen jenseits jener Pfähle ebenfalls ausgebrochen ist, und zu sehen, daß dort die gleichen Krankheitsursachen und Krankheitserscheinungen zu finden sind, wie bei uns, daß auch dort aus Einzelerfahrungen allgemeine Schlüsse gezogen und aus Verfahrungsweisen früherer Zeit Anklagen gegen die heutige Schule geschmiedet werden. Daß in den letzteren Fehler (abgesehen von anderen Lapsus) besonders ein Professor der Paläontologie gefallen ist, ersehen wir aus einer „Antike Kultur und antike Sprachen“ betitelten, vortrefflichen Entgegnung des Schulrats Dr. Anton von Leclair, die zuerst in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien erschien und jetzt in erweiterter Form von den „Mitteilungen“ gebracht wird. Gleichfalls durchaus zutreffend sind die Kritiken, die Dr. Frankfurter an mehreren anderen Zeitungsstimmen übt, und sehr erfreulich ist es, aus seiner Zeitungsschau zu erfahren, daß sich nun auch manche andere österreichische Pädagogen veranlaßt gefühlt haben, in die Arena des Preßkampfes herabzusteigen und das große Publikum über die Flut von Unwahrheiten aufzuklären, die ihm bisher ohne jede Scheu, weil beinahe immer ohne Erwiderung, aufgetischt worden sind.

Den Schluß der Mitteilungen bildet „Eine Interpellation zur Beleuchtung der Kampfesweise unserer Gegner“, die Besprechung der Anfrage, die in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 13. November v. J. die Abgeordneten Realschulprof. Leopold Erb, Dr. Beuerle und Genossen, bezüglich der „Zurücksetzung der Realschule und der Techniker Österreichs im Schulwesen“ an den Herrn Unterrichtsminister gerichtet haben. Die Art, wie in dieser Interpellation gegen die Bestrebungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums gekämpft wird, gehört zu den glänzendsten Proben von Wahrheitswidrigkeit, die im Schulkampf geleistet worden sind. G. U.

Streitfragen der Gegenwart über Organisation und Betrieb des höheren Schulunterrichts.

II.[1])

Ich habe Ihnen ein Chaos widerstreitendster Elemente vor Augen geführt, in dem Sie unter anderem hervorragende Männer gegen allverbreitete Ansichten

1) Der erste Artikel dieses Inhalts (S. 123 ff. des vor. Jahrg.) legte an einer Reihe

kämpfen, Nichtphilologen mit großer Entschiedenheit auf Seite der klassischen Philologen stehen, Gegner des humanistischen Gymnasiums die wunderlichsten Kampfesweisen anwenden sahen. Auf das Bild kämen bei seiner weiteren Ausführung natürlich noch viel mehr Figuren und mehr Kampfesobjekte; auch müßte zur Darstellung gelangen, wie nicht wenige der miteinander streitenden Ansichten von Parteien verfochten werden, die sich zu Vereinen verbunden haben, eine wohlverständliche, ja notwendige Entwicklung. Die vorgeführten Beispiele werden aber wohl den Zweck erfüllt haben, Ihnen zu zeigen, auf was für einem Streitfeld man sich bei Behandlung pädagogischer Themen befindet, und Ihre Aufmerksamkeit auf einige der heutzutage am meisten besprochenen zu lenken.

Zwei Fragen erheben sich nun gegenüber diesem Kampfeswirrwarr, eine theoretische und eine praktische. Woher der außergewöhnlich starke und weitverbreitete Widerstreit der Ansichten auf dem Gebiete der Pädagogik? fragt die Theorie. Ich sehe zwei in weitem Umfang wirksame Ursachen. Wie bei politischem Streit, tritt auch bei dem um Punkte der Erziehung und des Unterrichtes oft die sachliche Erwägung ganz zurück gegenüber persönlicher Neigung und persönlichem Interesse. Das gilt gleicherweise für Fachmänner und Nichtfachmänner: denn weit über die Kreise der Pädagogen hinaus wird lebhafte Anteilnahme auch an Einzelheiten der Schulpädagogik durch die Schulvergangenheit hervorgerufen, die jedermann hinter sich hat, und durch die Schulgegenwart oder Schulzukunft, die vorhandene oder mögliche Kinder haben oder haben werden. Der Vater, der in einer Humoreske alsbald nach Geburt seines ersten Sohnes darüber zu jammern anfängt, daß der zarte Sproß einst auch die Verba auf *μι* werde lernen müssen, die er (der Vater) nie begriffen habe, ist eine von der Wirklichkeit nicht allzu weit abliegende Erfindung. Bei Schulmännern wird sachliche Ueberlegung oft auch durch das zurückgedrängt, was ihnen das Interesse der Schulgattung zu fordern scheint, der die Anstalt, wo sie unterrichten, angehört. Nicht selten deshalb auch Ansichtsschwenkungen bei denen, die an eine Schule anderer Gattung übergetreten sind.

Dazu kommt ein Denkfehler.

Es gibt eine moralische Erbsünde. Es gibt aber auch eine logische, in die wir alle mehr oder minder verfallen, die falsche Verallgemeinerung. Sie spielt bei pädagogischen Meinungen und Streitigkeiten eine unglaublich große Rolle: die Erfahrung, die jemand für sich gemacht hat oder gemacht zu haben glaubt, wird ihm alsbald zu einer generellen. „Der Unterricht in den klassischen Sprachen, den ich in meiner Gymnasialzeit empfangen, war durchaus unerquicklich und zwecklos. Alter, unnützer Kram das Lehrfach: es sollte beseitigt oder doch wesentlich beschränkt werden." „Mein Max bringt immer schlechte Noten in der Mathematik nach Hause, Mathematik paßt nicht für alle Köpfe, gerade die gescheitesten leisten darin manchmal nichts. Man sollte sie zu einem fakultativen Fach machen oder sich auf die ersten Elemente beschränken."

Die praktische Frage, die sich gegenüber dem Widerstreit der pädagogischen Meinungen erhebt, ist die: Sollen wir den Gedanken aufgeben, daß man zu Sicherheit und Verständigung auf diesem Gebiet gelangen kann? Oder gibt es Mittel, mit denen man hoffen darf, nicht bloß selbst volle Gewißheit zu gewinnen, sondern auch andere zu überzeugen?

---

von Beispielen die schroffen Meinungsgegensätze dar, die gegenwärtig bezüglich vieler Fragen des höheren Schulunterrichts herrschen. In einer Fußnote ist dort bemerkt, daß ich mit diesen Erörterungen Vorlesungen vor Zuhörern aus verschiedenen Fakultäten eingeleitet habe und wodurch ich zum Abdruck in unserer Zeitschrift veranlaßt worden bin. In einem dritten Artikel erlaube ich mir vielleicht Mitteilungen aus den keineswegs uninteressanten, zumteil sehr erfreulichen Debatten der Zuhörer zu machen, die sich in einer besonderen Diskussionsstunde an die von mir in diesem Kolleg behandelten Punkte knüpften. U.

Als ein solches Mittel wird von nicht wenigen die Psychologie angesehen. Der pädagogische Theoretiker, der ihr mehr als alle anderen vor ihm das Amt des Schiedsrichters in allem pädagogischen Streit zuwies, war Herbart. Er spricht sich einmal dahin aus, daß er viele Jahre Metaphysik, Mathematik und daneben Selbstbeobachtungen, Erfahrungen und Versuche aufgeboten habe, um von wahrer psychologischer Einsicht nur die Grundlage zu finden. „Und die Triebfeder dieser Untersuchungen ist hauptsächlich meine Ueberzeugung gewesen, daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in unserem pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt und daß wir erst diese Wissenschaft haben müssen, ja zuvor noch das Blendwerk, das heutzutage Psychologie heißt, fortschaffen müssen, ehe wir auch nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei.“ Und wie von dem Meister, so wurde und wird von zahlreichen Jüngern die Psychologie als Fundament für die Entscheidung über Fragen der Unterrichtsorganisation wie des Unterrichtsbetriebes betrachtet, nämlich die Herbartsche Psychologie. Wie aber nun, wenn die psychologische Theorie Herbarts nicht bloß starken Zweifeln unterliegt, sondern in wesentlichen Punkten unhaltbar ist? Werden wir nun von der experimentellen Psychologie die sichere Hilfe zur Entscheidung pädagogischer Probleme erhalten? Alle Achtung vor ihrer Methode und ihren Ergebnissen. Sie kann uns vielfach lehren, was wir in der Praxis beobachten, in seinen Gründen zu begreifen; sie vermag auch öfter dem Pädagogen neue, des Versuches werte Wege zu weisen. Aber zur entscheidenden Richterin in den aktuellen Fragen der Unterrichtsorganisation eignet sich auch diese Psychologie nicht. Sehr belehrende Zeugnisse für die Ungeeignetheit der Seelenlehre zur Lösung dieser Fragen liegen in der Behandlung einzelner Lehrplankontroversen vor. Einer begründete mit psychologischen Argumenten, daß es einzig vernunftgemäß sei, mit dem Englischen den fremdsprachlichen Unterricht zu beginnen; ein anderer bewies mit dem gleichen Mittel, daß gerade diese Sprache am allerwenigsten zum Beginn tauge. Auch für und gegen den Anfang mit dem Französischen sind psychologische Gründe geltend gemacht worden.

Indes zwei andere Wissensgebiete sind wohl geeignet, uns bei unseren Erwägungen den richtigen Weg zu zeigen, die Geschichte der Pädagogik und die genaue, so weit möglich, auf sicherer Statistik und auf scharfen Beobachtungen beruhende Kenntnis des Unterrichtswesens der Gegenwart im In- und Ausland (der Unterrichtsverordnungen und der Unterrichtserfolge), also die Weitung des Blickes, seine Ausdehnung auf andere Zeiten und Länder, die Erhebung über den engen Gesichtskreis, den nächstliegende Erfahrungen schaffen.

Ehe wir aber an die Behandlung einzelner Fragen mit Hilfe der so zu gewinnenden pädagogischen Erkenntnisse gehen, mögen ein paar allgemeine Wahrheiten, die aus den genannten Quellen fließen, ausgesprochen werden.

Darunter sind die allgemeinsten, daß aus Kenntnis des Unterrichts in anderen Zeiten und anderen Ländern erhellt, wie gut manches gelingt, was ein auf seine Erfahrungen Beschränkter für vollkommen unmöglich hält (zum Beispiel die Anwendung gewisser Lehrmethoden), und daß umgekehrt bisweilen Einrichtungen, von denen ein solcher sich und anderen beste Erfolge verspricht, als entschieden unratsam durch Mißerfolge erwiesen werden, die zu anderen Zeiten oder an anderen Orten erlebt worden sind.

Speziell aus der Geschichte der Pädagogik aber kann man drei allgemeine Lehren ziehen. Erstens die, daß manche Ideen nicht Jahrzehnte, sondern Jahrhunderte gebraucht haben, um zur Ausführung zu gelangen. Wer in den Schriften älterer Pädagogiker liest, stößt nicht selten auf Forderungen, die erst im neunzehnten Jahrhundert verwirklicht sind. Nur möge man daraus, wenn päda-

gogische Ideen früher wiederholt geäußert worden sind, ohne je verwirklicht zu werden, nicht den Schluß ziehen, daß sie realisiert zu werden verdienen. Es gibt auch auf diesem Gebiet durchaus verkehrte Gedanken, die von Zeit zu Zeit wieder auftauchen.

Zweitens: Manche Ideen und Vorschläge, die mit Liebe, ja Begeisterung erfaßt worden sind und bei ihrer ersten Realisierung in vielen die Hoffnung auf glückliche Ergebnisse weckten, haben sich nach einigen Jahrzehnten als unzweckmäßig erwiesen. Was ihnen zuerst Anerkennung schaffte, war der besondere Eifer derer, die die Verwirklichung mit Aufbietung aller ihrer Kraft unternahmen, der Reiz, den alles Neue auszuüben pflegt, die Hoffnung auf allerlei Besserungen, die sich an Neuerungen so gern knüpft, bisweilen auch die Reklame, die man anwendete. Man darf sagen: bevor eine neue Organisation des Unterrichtes die Prüfungszeit von mindestens dreißig Jahren überstanden, kann man über ihre Bewährung noch kein sicheres günstiges Urteil fällen. Nur ein ungünstiges ist oft schon früher möglich. Daß die in Preußen 1892 eingeführte Abschlußprüfung am Ende der Untersekunda die der beabsichtigten entgegengesetzte Wirkung habe, erkannte man schon nach acht Jahren.

Drittens lehrt uns die Geschichte der Pädagogik, daß in Erziehung und Unterricht keineswegs irgendwo immer Fortschritte gemacht worden sind, sondern daß Fort- und Rückschritte miteinander gewechselt haben, eine von denen nicht beachtete Tatsache, die in fortwährender Angst vor Rückständigkeit leben und stets bemüht sind, nicht den Anschluß zu versäumen. Wer so denkt und in eine Rückschrittsperiode hineinkommt, marschiert fröhlich rückwärts in der Meinung, er gehe vorwärts.

Die Betrachtung der gegenwärtigen Zustände von Unterricht und Erziehung in der Fremde aber führt, soweit meine in europäischen Kulturstaaten gemachten Erfahrungen reichen, zu dem Ergebnis, daß wir in Deutschland nicht wenig vom Auslande lernen können, daß das aber etwa zu drei Vierteln negative Lehren und nur zu einem Viertel positive sind: jedenfalls lernen wir dort weit öfter, wie wir es nicht machen sollen. Und so wenig wir uns verhehlen wollen, wie manches auch im deutschen höheren Schulwesen besser sein könnte und sollte, so dürfen wir doch bei ruhiger Abwägung ohne Ueberhebung sagen: unser höheres Unterrichtswesen, und zwar sowohl das gymnasiale wie das realistische und das Mädchenschulwesen, hat so eminente Vorzüge, daß es Wahnsinn wäre, wenn wir es mit einem fremdländischen auch nur zur Hälfte vertauschen wollten. Auch die ausländischen Pädagogen, die aus Frankreich, England, Amerika, Skandinavien, Rußland, Italien gekommen sind, um deutsche Schulen kennen zu lernen, würden das nicht begreifen. Sie haben sich nicht alle so begeistert ausgesprochen wie der bekannte französische Philosoph Viktor Cousin anfangs der dreißiger Jahre des vorigen Jahrhunderts in seinem Bericht über den öffentlichen Unterricht in Deutschland. Aber bis in die jüngste Zeit reichen die gedruckten Aeußerungen lebhafter Anerkennung für verschiedene Seiten der deutschen Organisation des höheren Unterrichtes vonseiten französischer, englischer und amerikanischer Beobachter und für die wissenschaftliche und didaktische Tüchtigkeit der deutschen Lehrer. Alberne Generalnörgelei am heimischen Schulwesen und törichte Anpreisungen fremder Vorbilder werden bei uns wahrscheinlich nie aussterben, aber sie können auf niemand Eindruck machen, der heimische Schulen in weiterem Umfang kennt und dessen Beobachtungen ausländischer Erziehungs- und Unterrichtsweisen nicht auf der Oberfläche geblieben sind.

Den allgemeinen Wahrheiten, die meines Erachtens aus der Betrachtung von Unterricht und Erziehung in anderen Zeiten und Ländern zu schöpfen sind, möchte ich noch neun allgemeine Sätze anderer Art anschließen, die wir bei der Erörterung der Einzelfragen brauchen werden und von deren Richtigkeit Sie ohne viele Worte meinerseits überzeugt sein werden.

keineswegs von allen pädagogischen Theoretikern gebührend beachtet, aber unbestreitbar ist der Satz, daß die Gestaltung des höheren wie des niederen Schulwesens von grundlegender Bedeutung nicht bloß für das Wohl der Individuen, sondern für das Heil des Staates ist, eine Wahrheit, die deutlichsten Ausdruck in Schriften der beiden größten antiken Philosophen gefunden hat: Platons Gespräch über den Staat und Aristoteles' Vorträge über Politik enthalten auch detaillierte Vorschriften über Erziehung und Unterricht.

Hat aber die Beschaffenheit des Erziehungswesens diese grundlegende und grundstürzende Bedeutung für das Staatswesen, so leuchtet ein, daß doppelte Vorsicht geboten ist gegenüber tiefeingreifenden Aenderungsvorschlägen für Erziehung und Unterricht, daß man an die Verwirklichung solcher nur gehen darf, wo schwerwiegende Mißstände im öffentlichen Leben hervorgetreten sind, die sich mit Sicherheit oder doch großer Wahrscheinlichkeit aus der bestehenden Organisation der Schulen erklären.

Und entschließt man sich — dies wäre der 3te Satz — zu radikalen Aenderungen, so dürfen sie doch nie plötzlich, sondern nur allmählich eingeführt werden. Wo an Stelle der Evolution im Unterrichtswesen die Revolution getreten ist, da hat sich bald auch die Reaktion eingestellt.

Der 4te Satz betrifft das Verhältnis von körperlicher und geistiger Ausbildung unserer Jugend. Keine Frage, man hat in Deutschland früher, insbesondere in den Zeiten vor Guts-Muths und Jahn, in der Ausbildung des Körpers viel versäumt. Und wenn auch die Meinung hygienisch geängstigter Gemüter, daß wir noch immer in dieser Beziehung stark rückständig seien, durch körperliche Leistungen in Krieg und Frieden während der letzten Jahrzehnte und in der Gegenwart gründlich widerlegt ist, so wird doch jeder Freund der Jugend und jeder Patriot alle Veranstaltungen, die einen Fortschritt der körperlichen Kräftigung und Gewandtheit unserer Knaben und Jünglinge versprechen, bewillkommnen und muß, meine ich, mit den Bestrebungen v. Schenckendorffs für Ausbreitung von Spiel, Sport und Handfertigkeitsunterricht sympathisieren. Ich selbst darf von mir sagen, daß ich auf solche Einrichtungen im Ausland stets besonders aufmerksam gewesen und, was von der Art mir in den skandinavischen Ländern und in England empfehlenswert erschien, mich bestrebt habe auf die von mir geleitete Anstalt zu übertragen. Aber eine über das Maß hinausgehende Schätzung der körperlichen Tüchtigkeit ist es, wenn man dieser vollkommen gleichen Wert zuschreibt wie der geistigen, auch einen Gradunterschied nicht sieht. Würde ich mich auf den von mir nicht geteilten Standpunkt derer stellen, die die Seele für etwas Körperliches halten, so würde ich sagen: der ganze Körper ist auszubilden, aber es hat doch nicht die Ausbildung jedes seiner Teile gleiche Wichtigkeit; am wichtigsten ist die Ausbildung desjenigen oder derjenigen Teile, mit denen wir denken, glauben, wollen. Gebührt ja doch auch bei vielen sehr bewunderten körperlichen Leistungen eine noch höhere Wertung der geistigen Kraft. Die Erstürmung der Spicherer Höhen ist in erster Linie dem Geist der Truppen zu verdanken. Und schon in einem uralten Gedicht, das, wenn eines, Körperkraft und Körpergewandtheit feiert, in der Ilias, ist der Satz zu lesen, daß selbst der Holzhauer mehr durch Verstand als durch Kraft vermöge. Also, man fördere die körperliche Ausbildung der Jugend in jeder Weise aus gesundheitlichem, militärischem und aus noch manchem anderen Grund, aber man vergesse nie, daß von höherer Wichtigkeit die geistige Ausbildung ist, und erkenne an, daß sinnlose Ueberschätzung der körperlichen Tüchtigkeit vorliegt, wenn die Forderung auftritt, das Turnen müsse Versetzungsfach werden, oder wenn als bester Schüler der Klasse ein Sieger im Fußball angesehen und der geistig bedeutendste, aber körperlich schwache niedriger taxiert wird.

Nr. 5. Können ist wichtiger als Wissen. Der deutsche Kaiser hat in der Rede, mit der er die Verhandlungen der Berliner Dezemberkonferenz 1890 einleitete, tadelnd bemerkt: „Es ist weniger Nachdruck auf das Können als auf das Kennen gelegt worden.“ Und wo das geschehen, ist Tadel verdient. Denn die Ausbildung der verschiedenen geistigen Fähigkeiten, des Beobachtens, Erkennens, Schließens, auch der Empfänglichkeit für das Schöne, ist zweifellos wertvoller als das Einsammeln von Kenntnissen: dieses läßt sich später nachholen, jenes, wenn überhaupt, doch nur schwer. Nebenbei fällt von hier Licht auf das, was man formale Bildung nennt und was jetzt so gern gescholten wird. Richtig aufgefaßt, bezeichnet der Ausdruck die Erziehung des mannigfachen geistigen Könnens im Gegensatz zu der materiellen Bildung, der Einheimsung von Stoff. Doch scheint notwendig, im obigen Satz den Komparativ zu betonen, da zu meinen, es ginge wohl auch ohne oder mit sehr wenig Wissen, ein verhängnisvoller Irrtum wäre. Denn abgesehen davon, daß viele Kenntnisse geradezu Lebensbedingung für alle höher Gebildeten sind, ist zur Uebung des Könnens der Besitz eines Quantums von Wissen unentbehrlich. Die Lösung mathematischer oder fremdsprachlicher Aufgaben stärkt das Können, aber sie ist nicht ausführbar ohne die Grundlage gewisser zu sicherem Eigentum gewordener Kenntnisse.

Der 6te Satz bezieht sich auf die Ausbildung des Wollens. Ich denke, es wird niemand von Ihnen bezweifeln, daß diese noch wichtiger ist, als die der intellektuellen Fähigkeiten. Dies durch zahlreiche Beispiele zu belegen, ist aber wohl niemand so in der Lage, wie ein Pädagoge, der die weitere Entwicklung seiner Zöglinge verfolgt. Wie oft ergibt sich da keineswegs ein Erfolg, der der Verstandesbegabung entspricht, infolge eines Mangels an Willenskraft, und wie kommt es doch zum Glück andererseits auch nicht selten vor, daß bei dem Vorhandensein dieser Kraft von jemand im Leben Resultate erzielt werden, die man in Ansehung seiner nicht bedeutenden intellektuellen Fähigkeiten nicht erwartet hat. Auf Ausbildung des Wollens ist nicht bloß vom moralischen, sondern ebenso vom Nützlichkeitsstandpunkt der größte Wert zu legen.

Der 7te Satz, der mit dem sechsten eng zusammenhängt, hat negative Form: Man hat es den Schülern nicht möglichst leicht zu machen! Der vulgären Meinung ist allerdings jede Erleichterung im Unterricht auch eine Verbesserung, und als Ideal des Lernens gilt da das spielende. Ja, wenn das Leben ein Spiel wäre. Da es nun aber ein Kampf ist, so ist die immer weiter gehende Forderung der Erleichterung des Lernens gerade so unsinnig, wie das Verlangen wäre, daß die Körper der Jugend möglichst wenig anzustrengen seien.

Neben möglichster Erleichterung wird oft auch verlangt, aller Unterricht müsse interessant sein, und wer wollte dem Verbot der Langweiligkeit nicht von Herzen zustimmen, wenn ihm zu gehorchen nur nicht manchem Lehrer, den man nicht missen kann, ganz wider die Natur ginge. Dann aber sind bei der Forderung der Interessantheit zwei nach Wirkung und Wert verschiedene Arten der Interesseerregung zu unterscheiden. Bei der einen wird der Schüler augenblicklich und, wenn es gut geht, lebhaft angeregt durch das, was er empfängt, aber es ist kein Besitztum für längere Zeit, geschweige denn für immer, was er erhält: das rezeptive Verhalten setzt sich nicht in produktives, nicht in Lust zur Arbeit um. Die andere Art der Interesseerregung dagegen ist oft nicht von augenblicklicher Wirkung, aber sie geht tiefer, sie weiß Selbsttätigkeit zu erzeugen, und daraus entwickelt sich dann ein so intensives und so nachhaltiges Interesse, wie es aus der ersteren Art nie hervorgeht. Denen, die heute durchweg interessanten, anregenden Unterricht fordern, schwebt, meine ich, meist die erstere Art vor, durch die der Schüler nicht sowohl erzogen als unterhalten wird. Die Schule aber hat höchsten Wert vielmehr auf die andere Art zu legen, darauf,

daß ihre Zöglinge Lust wie Fähigkeit zu eindringendem Arbeiten gewinnen, ein Satz, der von entscheidender Bedeutung bei der Frage ist, wie weit ohne Schaden Vielseitigkeit im Lehrplan der höheren Schulen zugelassen werden kann, wie weit diese zur Erfüllung ihrer erziehlichen Aufgabe Konzentration auf gewisse Unterrichtsgebiete nötig haben.

Endlich ein Satz, der betont, welcher Gesichtspunkt der wichtigste von allen bei erheblicheren Aenderungen der Organisation des Unterrichtes ist. Es scheint dies wünschenswert, weil so gar verschiedene Gesichtspunkte bei Reformvorschlägen geltend gemacht werden. Nicht selten redet man von dem Rechte einzelner Lehrfächer, bei der Bildung der Jugend ihren Anteil zu bekommen oder zu vergrößern, ein sehr merkwürdiger Ausdruck und Gedanke, als ob das Ziel des Unterrichtes nicht die Ausbildung der Schüler, sondern der Fächer wäre, und ein sehr gefährlicher Gedanke, insofern, wenn allen an der Tür einer Anstalt klopfenden Fächern aufgetan werden sollte, eine verdummende Ueberladung des geistigen Magens der Schüler die Folge sein müßte. Auch von einem Rechte der Lehrer kann nicht gesprochen werden, wenn solche für ein von ihnen vertretenes Fach zum Zweck der Erzielung höherer Leistungen größere Ausdehnung im Stundenplan fordern. Ja, auch das Gedeihen einzelner Anstaltsgattungen darf nicht, wie öfter geschehen, als durchschlagender Gesichtspunkt bei Reorganisationen des Schulwesens angesehen werden. Aber das Recht der Eltern und der Schüler steht doch wohl an oberster Stelle? Auch das nicht, sondern noch höher das Recht des Staates; und staatsmännisch wird nur derjenige Organisator des Unterrichtswesens verfahren, der durch keinerlei andere Rücksichten von der Befolgung des Grundsatzes abgelenkt wird, daß das Gemeinwohl die erste und in Kollisionsfällen die einzige Stimme auch in Schulfragen hat. Denn die Fächer, die Lehrer, die Schulen sind für die Jungen da, doch die Jungen für den Staat, — ja, man darf sagen, die Jungen beiderlei Geschlechts! G. Uhlig.

Petrus Ramus als Reformator der Wissenschaften.

I.

Wer auf dem Gebiete der Schul- und Gelehrtengeschichte der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts arbeitet, begegnet leicht dem Namen des Petrus Ramus; nicht nur in Frankreich selbst, in der ganzen zivilisierten Welt jener Zeit ist die Wirksamkeit dieses Mannes aufzuweisen. So gibt er, dessen Tod religiöser Fanatismus und gelehrte Eifersucht verschuldeten, durch sein Leben ein Beispiel der völkerverbindenden Macht der Wissenschaft. Nennt man in deutschen Landen die großen praeceptores Germaniae, darf der Name des Franzosen nicht vergessen werden, wie Ramus nie vergaß, was er deutschen Vorgängern schuldete.

Er wurde 1515 geboren, in einem Dörfchen zwischen Soissons und Noyon, etwa zwanzig Wegstunden nordöstlich von Paris. An seiner Wiege stand die Armut; sie erschwerte ihm seine Laufbahn, wie sie ihm zum unbeugsamen, energischen Charakter half. Als Knabe schlug sich Ramus nach der Hauptstadt durch; erst nach langem Harren öffnete sich ihm hier die Pforte eines collège, dadurch daß ein vornehmer Student ihn zu seinem Diener machte. Da befindet er sich gleich in einem Kreise, der für sein Leben entscheidend wurde. Das Haupt dieser jungen Leute ist jener Karl von Lothringen, der später den Jesuiten Eingang in Frankreich verschaffte. Vorher war er der mächtige Gönner des Ramus gewesen. Den Sprößling des armen Bauern in der Picardie verband mit den

hochadligen Kameraden der gemeinsame Abscheu vor einem veralteten, dem Leben entfremdeten Unterrichtssystem. Die „Akademie der Akademien“ war nicht mehr Führerin im Reiche des Geistes, wie einst im 13. Jahrhundert; für sie war die Stimme nicht erklungen, die sich 1439 zu Florenz vernehmen ließ, als Gemistus Pletho im Namen Platos dem scholastischen Aristotelismus den Krieg erklärte und dem Griechen der deutsche Nicolaus von Kues lauschte. Da, im Jahre 1529, als Ramus vierzehn Jahre zählte, gründete Franz I. neben der Sorbonne das collège de France und verpflanzte damit den Hellenismus vom Arno an die Seine. Wir sehen Ludovicus Vives sein scholastisches Mäntelchen abstreifen, wir sehen Servet den neuplatonischen Pantheismus aufnehmen und wie Gemistus Pletho von einer neuen Universalreligion träumen. Calvin und Beza studieren hier. Auch Schweizer, wie Konrad Geßner sind zu nennen. An der neuen Schule lehrt die neue Logik Sturm. Als Kolporteur eigener Editionen ist er nach Paris gekommen. Die Bücher, welche er vertrieb, sind dieselben, die Ramus nennt, wenn er die Werke namhaft macht, die seinen Bruch mit der Scholastik bewirkten: Xenophons Memorabilien und eine Plato betreffende Schrift des Galen. Um die Zeit, da Sturm Paris verlassen mußte, erreicht Ramus das Ende seiner Studien. Das Ungeheure geschieht. Die Sorbonne muß eine Promotion vornehmen auf Grund einer These, die allem ins Gesicht schlägt, was bis dahin an diesem Ort für heilig galt. Was Aristoteles gelehrt habe, behauptete der junge Ramus, sei alles erlogen (1536).

Darauf widmete er sich der praktischen Lehrtätigkeit. Der Erfolg gab ihm Mut und mehrte die Zahl seiner Feinde. Da trat er 1543 mit seinen logischen Schriften gegen Aristoteles auf. Alsbald wird ihm der Prozeß gemacht. Es wäre um ihn geschehen gewesen, hätte nicht Karl von Guise sich seiner angenommen. So durfte er weiter lehren, nur die Philosophie mußte er seinen Kollegen überlassen. Er wendete sich jetzt hauptsächlich mathematischen Studien zu. Die Historiker der Mathematik sparen nicht mit der Anerkennung seiner Leistungen, so Gassendi im 17. Jahrhundert und in unseren Tagen Moritz Cantor, jüngst noch Zeuthen in seiner Geschichte der Mathematik im XVI. und XVII. Jahrhundert.

Mit dem Tode Franz des I. ändert sich für Ramus die Sachlage völlig. Nun gewann Karl von Guise, jetzt Kardinal von Lothringen, bei Hofe immer größern Einfluß. Das wissenschaftliche und pädagogische Genie des Ramus sollte ihm bei der Ausführung seiner ehrgeizigen Pläne behilflich sein. Ist doch dem Kopfe des Kardinals der Gedanke entsprungen, die Reformation dadurch zu vernichten, daß der Katholizismus sich den Forderungen der Zeit anpasse. Ramus erhält eine Professur am collège royal. Seine Antrittsrede vom 15. Sept. 1551 war ein Ereignis. Dankbar widmet er sie dem Kardinal. Er spricht auch davon, daß man ihm seine niedrige Herkunft vorwarf. Ramus schämt sich ihrer nicht. Ja, er hat dienen müssen, aber ohne sich dabei etwas zu vergeben; er darf an seinem Ehrentage von sich sagen: Animam meam nunquam abjeci! In seiner hervorragenden Stellung bleibt Ramus für den Fortschritt tätig im Großen wie im Kleinen. Sein Basler Schüler Theodor Zwinger schildert sein Eintreten für einen Kollegen, der verfolgt wurde, weil er die „Gotismen“ verdrängen wollte, quisquis sagen und nicht kiskis, mihi und nicht michi, quamquam und nicht kankan. Die phonetische Schreibart liegt ihm am Herzen.

Zehn Jahre hatte Ramus seinen Lehrstuhl inne gehabt, als sein Geschick eine schlimme Wendung nahm. Im Religionsgespräch zu Poissy (1561) nahm Ramus Partei für die neue Lehre. Von da ab hatte er die Gunst des Kardinals Karl von Lothringen verloren. Dessen Gegnerin Katharina von Medici und dem Kardinal von Bourbon sind fortan seine Werke gewidmet. In der sich stets mehrenden Bedrängnis richtet er seine Blicke nach den protestanti-

schen Ländern. Er erinnert sich seines früheren Lehrers Sturm, mit dem er längere Zeit zerfallen war, teils aus wissenschaftlichen Gründen, teils weil manche Protestanten die Zurückhaltung des Ramus in religiösen Dingen nicht begreifen konnten. So schreibt noch 1567[1]) Simon Simoni aus Paris an Beza, man verdächtige auf Seite der Reformierten Ramus Aufrichtigkeit, vielleicht mit Unrecht. Immer unleidlicher wird inzwischen seine Stellung in Paris. Er verläßt 1568 die Heimat und tritt seine Reise nach Deutschland und der Schweiz an, deren Schilderung auf ihren einzelnen Stationen die köstlichsten Bilder aus dem Gelehrtenleben jener Zeit bietet.

Die meiste Zeit, ein volles Jahr, fällt auf den Aufenthalt zu Basel, dessen Endtermin (3. Sept. 1569) uns jüngst bekannt geworden ist[2]). Einzelne Vorkommnisse während dieses Aufenthaltes behandelte in eigener Schrift Bernus: Ramus à Bâle (Paris 1890). Es gehörte der ganze Lerneifer eines Ramus dazu, sich mit 54 Jahren als Mann von Weltruf in die Kollegienbank der Basler Universität zu setzen und die Interpretationen des alten und neuen Testamentes mitanzuhören. Denn begreiflich stehen nun die theologischen Fragen im Mittelpunkte seines Interesses. Darum bereitet er auch einen Besuch in Zürich vor, der auch ausgeführt wurde. Bullinger verzeichnet in seinem (von Egli 1904 herausgegebenen) Diarium unter dem 28. August 1569: Petrus Ramus clarissimus academiae Parisiensis professor exhibuit mihi iudicandos aliquot libros suos de causa religionis scriptos et potissimum de sacramentis. Placuere. Die Arbeit von Bernus zeigt, daß des Ramus Streitlust auch in Basel reiche Nahrung fand. Sulzer, welcher Zwingli durch Luther verdrängen wollte, war nicht sein Mann. Suchte Sulzer doch sogar die Einführung der Seidenzucht zu hindern, weil sie freier gesinnte romanische Reformierte nach Basel gebracht hätte. Darum vollzog auch Ramus seinen formellen Uebertritt nicht in Basel, sondern erst später in Heidelberg. Aber auch der Mathematik war der Basler Aufenthalt gewidmet. Die scholae mathematicae werden mit den scholae in artes liberales herausgegeben und Wurstisen publiziert „Eine sehr nützliche und Kunstreiche Arithmetik oder Rechenkunst, auß wahrem Grund durch Petrum Ramum, der hohen Schule zu Paryß Königlichen Professoren, in Latein beschrieben. Jetzund aber auf des Authoris bevehl aller mathematischen Künste Liebhaber zu gutem verdeutscht durch M. Christianum Wurstisium, der Universität zu Basel Mathematicum, deßgleichen vormals in Teutscher Sprache niemals ausgegangen. Basel 1569 in 4." Am meisten aber machte sich Ramus in jener Zeit dadurch um die exakten Wissenschaften verdient, daß er einen Mann suchte, welcher fähig wäre, die physikalischen Schriften des Arabers Alhazen in der lateinischen mittelalterlichen Uebersetzung des Vitellio zu edieren. Sein Beauftragter Risner war nichts weniger als abstinent; Ramus hofft, daß in Basel mit dem Manne eine heilsame Veränderung vor sich gehe: vos fontibus abundatis[3]). Doch wer wissen will, wie Ramus sein Basel und die Basler schätzte, nehme die bekannte Basilea[4]) zur Hand. Er findet in anmutigster Weise vorgetragen eine Basler Gelehrtengeschichte. Eben hat sein Schüler Zwinger sein theatrum humanum vollendet. Ramus weist ihn darauf hin, neben Paracelsus auch Galen zu studieren. Die Professoren der Philosophie fordert er auf, Mut zu fassen und die Logik nach moderner Art zu lehren. Nicht ohne Interesse ist, wie er sich über den Vorschlag des Grynaeus verbreitet,

---

1) Borgeaud, Histoire de l'université de Genève. S. 98.

2) Wurstisens Diarium herausgegeben von Luginbühl in der Basler Zeitschrift f. Gesch. u. Altertumskunde I (1901).

3) Brief an Theodor Zwinger vom August 1570 in Waddington's „Ramus" (1855).

4) Erste Ausgabe, von Ramus selbst besorgt, 1572. Eine zweite aus dem Kreise von Basler Ramusfreunden 1606.

die akademischen Grade und Titel samt und sonders abzuschaffen. Komme doch ein Unbemittelter viel seltener trotz seines guten Kopfes dazu, als ein reicher Dummkopf mit seinem Gelde.

Kürzer als der Aufenthalt in Basel dauert der zu Heidelberg. Dafür ist er um so bewegter. Der Versuch des Kurfürsten, den Franzosen der Fakultät aufzuzwingen, führt zu dramatisch erregten Szenen[1]). Die aristotelesgläubigen Professoren fürchteten den redegewaltigen Gallier, der leicht, was sie vormittags erbauten, nachmittags zerstören könnte. Mittlerweile war er auch mit Jakob Schegk, dem berühmten Tübinger Gelehrten, in offene Fehde geraten. Da alle Zurückhaltung und Urbanität des Ramus dem starrköpfigen Schwaben gegenüber nicht verfing, drehte Ramus den Spieß um und bezeichnete sich als den getreueren Aristoteliker. Kein Wunder, daß ein so fehdelustiger Herr in Genf eine recht kühle Aufnahme fand. Wir wissen jetzt, Beza hatte seine Spione, welche die Heidelberger Vorgänge nach Genf berichteten[2]). So kehrt Ramus nach Paris zurück zu neuen Kämpfen mit Katholiken, mit den Genfern. Die Jünger Zwinglis sollen ihm beistehen. Es sind nicht fruchtlose Zänkereien. Um Ramus schart sich, was wir die Vertreter des demokratischen Prinzips, zunächst in der Kirche, dann im Staatsleben nennen können. Aber da kam die Bartholomäusnacht über ihn und seine Gegner im eigenen Lager.

Zürich. M. Guggenheim.

Von der vierten Studienreise badischer Gymnasiallehrer nach Kleinasien und Griechenland.

I.

1889 hatte Prof. v. Duhn zum ersten Male mit Unterstützung des bad. Ministeriums und Oberschulrats seinen Plan verwirklichen können, Lehrer der klassischen Sprachen zu unmittelbarer Anschauung der Stätten des Altertums in den Süden zu führen. Es folgte 1892 die zweite von Baden aus unternommene Reise dieser Art unter Leitung der Professoren Studniczka und Fabricius von Freiburg nach Griechenland und Kleinasien und 1896 die dritte unter Führung des Prof. v. Duhn nach dem südlichen Italien, Sizilien und Karthago. Nach langem Zwischenraum, der durch ungünstige Personalverhältnisse an den Schulen in Baden veranlaßt war, konnte die vierte Reise, wiewohl schon länger geplant, erst im April und Mai des vergangenen Jahres nach Kleinasien und Griechenland ausgeführt werden.

Der größere Teil der Reisegenossen, Philologen, einige Theologen und Kunsthistoriker, traf sich am Abend des 30. März in Würzburg, von wo am anderen Morgen die Reise gemeinsam angetreten wurde. Voll Schnee lagen noch die Felder der mittelfränkischen Hochebene, durch die wir der Donau zu und dann ihr entlang nach Wien fuhren, der ersten Station für 2 Tage. Sie galten besonders den Funden aus Ephesus im „Theseustempel" und unteren Belvedere, einem Geschenk des Sultans: um das Glanzstück, den kraftvollen Apoxyomenos aus Bronze mit dem milden ruhigen Knabengesicht, ist eine Reihe von plastischen Werken der römischen Kaiserzeit gestellt, Porträtköpfe, Friesreliefs mit Kämpfen von Römern und Parthern zur Zeit des M. Aurelius, ein letzter Aus-

---

1) Geschildert z. B. von Cantor in Gelzers Monatsblatt Bd. XXX (1867). S. 129/142 und in der Heidelberger Zeitschrift f. Math. u. Phys. Bd. II u. III; J. F. Hautz, Gesch. d. Univ. Heidelberg; Winkelmann, Urkundenb. d. Univ. Heidelberg II. Regesten (1886).

2) Borgeaud p. 112.

läufer der pergamenischen Schule, noch von griechischem Formgefühl beherrscht. In die klassische Zeit führten uns die Sammlungen des Hofmuseums mit dem praxitelischen Aphroditeköpfchen von Tralles, dem feinen Amazonensarkophag, der langen Reihe der Reliefs vom Heroon von Gjölbaschi mit den Darstellungen der Heldensage, und manchen Werken der Kleinkunst, die durch die Stücke des Kunstgewerbemuseums ergänzt wurden. Vorwiegend römische Inschriften und Reliefs zeigte uns die Sammlung Modena, und ein feinempfundenes Idyll künstlerischer Ausschmückung lernten wir im Palais des Grafen Lanckoronski kennen.

Dann gings am 3. Morgen weiter nach Budapest, wo wir in liebenswürdiger Begleitung ungarischer Kollegen im Museum Ungarns reiche Kunstindustrie des frühen Mittelalters bewundern konnten, von der Burg von Alt-Ofen die schöne Lage der großen Stadt sahen und auf einem kurzen Ausflug nach Aquincum auf dem ersten Ausgrabungsfelde standen mit seinen römischen Resten von Amphitheater, Thermen, Häusern, Mosaiken. Ein Abendessen, das die Stadt uns gab, beschloß den Tag, an dem wir Abschied nahmen von deutscher Erde und die ersten fremden Laute einer unverständlichen Sprache an unser Ohr geklungen waren. Der Zug führte uns in die Nacht hinaus durch die weite Pußta. Am andern Tage erschienen die Schneegipfel der transsylvanischen Alpen. Bukarest, das wir am Abend nach 24stündiger Fahrt erreichten, offenbarte sich uns am nächsten Morgen schon als halborientalische Stadt. Hier waren wir an der Grenze des Römerreichs nach Osten zu angelangt: die Skulpturen des trajanischen Tropaions von Adamklissi führten uns das im Museum deutlich vor Augen. Am Nachmittage fuhren wir durch die öde Wildnis der Walachei und Dobrudscha über die riesige Donaubrücke und über den rumänischen Grenzwall hinaus nach Konstanza, wo wir zuerst das Meer begrüßten. Und auf dem schmucken rumänischen Postdampfer liefen wir am andern Morgen in den Bosporus ein. Wir waren im Orient, und in heller Pracht grüßten die Dörfer und Häuser am Ufer und schließlich die vielen Minarets über dem weiten Häusermeer von Konstantinopel.

Und nun, nach peinlicher Prüfung der Pässe, hinein in das bunte Getriebe des türkischen Orients auf den von Schmutz starrenden und von Hunden wimmelnden engen Straßen. Sechs Tage dauerte der Aufenthalt mit Einschluß eines 2½tägigen Ausflugs nach Brussa. Noch am gleichen Nachmittag unternahmen wir unter Führung von Direktor Wiegand einen Gang an der alten Stadtmauer entlang mit ihren dreifachen Befestigungslinien, wie sie seit den Zeiten Justinians gestanden. Ein anderer Gang zeigte uns den Atmeidan, die Stätte des alten Hippodroms, aus dem noch die Schlangensäule, das Siegesmonument der Griechen für Platää, das sie einst nach Delphi geweiht, aufragt neben dem 30 m hohen Obelisken, den Theodosius in 32 Tagen hier aufgestellt: so erzählt uns die Inschrift am reliefgeschmückten Sockel. Metertief darunter liegt die alte Rennbahn, in der einst die erbitterten Kämpfe zwischen den Grünen und Blauen ausgefochten wurden. Durch die verwahrlosten Gärten des Serail kommt man zum Neuen Museum, das die unermüdliche Tätigkeit Hamdy Beys seit einigen Jahrzehnten geschaffen, eigenartig durch die Prunkstücke griechischer und römisch-hellenischer Kunst in ihrer Berührung mit dem Orient. Da stehen das Marmorkleinod des Alexandersarkophags mit den noch schwach leuchtenden Farben, der ernste, tiefempfundene Sarkophag der Klagefrauen bis zu den ersten griechischen anthropoiden Marmorsärgen. Dazu der hübsche hellenistische Ephebe, der sich im schützenden Mäntelchen ausruht, und die Karyatide von Tralles inmitten reizender Terrakotten aus Kleinasien. Im Tschinili-Kiosk nebenan der ernste Hermes des Alkamenes aus Pergamon, die Alexanderstatue aus Magnesia und manch anderes Werk dieser Zeiten. Die Kunst der Byzantinerzeit ist wesentlich Architektur und Dekoration gewesen, wie wir sie noch in den alten

Moscheen bewundern können. Hervorragt durch ihre wundervollen Mosaiken die einfache Kachrie-Moschee. Das mächtigste türkische Bauwerk ist die Moschee Achmeds I. mit ihren vielen Kuppeln, die die von schweren, massigen Pfeilern gestützte Hauptkuppel umgeben. Aber alles übertrifft doch die Hagia Sophia mit der grandiosen Raumentwicklung, in die alles Können und Wollen der architektonischen Kunst des Altertums so triumphierend ausklingt.

Brussa zeigte uns die islamische Kunst des osmanischen Mittelalters. Nach mehrstündiger Dampferfahrt betraten wir zum ersten Male den Boden Asiens in Mudania, von wo uns die Bahn durch den ersten Olivenwald an den Fuß des mächtigen mysischen Olymps brachte. Stolz ragt das Felsplateau in die Ebene hinaus, auf dem die türkische Zitadelle liegt mit der römischen und justinianischen Mauer, und drunten ringsum die seidenberühmte Stadt. Ein anmutiges Bild, diese einfachen Häuser, dazwischen die schlanken, dunkelgrünen Cypressen und die zierlichen Minarets. Dann sahen wir die Große Moschee Murads I., in deren Räumen das Licht so überraschende Wirkungen hervorruft, in der Mitte unter freiem Himmel der sprudelnde Brunnen; und die Grüne Moschee, aus Marmor gebaut, deren Wände im Innern in der unnachahmlichen Pracht bunter Fliesen strahlen mit ihrem reichen Rankenwerk von Blumen und Arabesken, eine wunderbare Kunst einer versunkenen Zeit, deren Gestalten nur in den Märchenphantasien des Orients noch leben. Griechische und römische Funde aus der Heimat Dios von Prusa birgt noch ein kleines Museum. Nur ungern schieden wir von dem eindrucksvollen Reiz dieser vergangenen fremden Welt und nahmen dankbaren Abschied von dem deutschen Konsul, der unser liebenswürdiger Führer während des einen Tages gewesen war.

Am Donnerstag Mittag verließen wir auf der „Albania" dann auch Kospoli. Noch einmal ließ uns die Sonne die große „Stadt" am Bosporus in berauschender Farbensymphonie erscheinen, noch einmal leuchtete der schneebedeckte Olymp herüber; in der Ferne erschienen gegen Sonnenuntergang die Felsen von Kyzikos. Am nächsten Morgen passierten wir das Spielzeug der türkischen Wachtschiffe an den Dardanellen und wurden um 7 Uhr an der alten Skamandermündung (Karanlik-liman) ausgebootet zum Marsch nach dem nur 1 Stunde entfernten Hügel von Hissarlik. Unterwegs schon empfing uns in der Ebene Professor Dörpfeld, der uns dann — das einzige Glück durften wir genießen — durch die Jahrtausende der Geschichte Trojas geleitete, wie er sie bewunderungswürdig dem Wirrsal von Mauern und Schutt abgelauscht. Da trat uns über den ältesten dürftigen Resten die zweite Stadt deutlich vor Augen, eine richtige prähistorische Burg, wie sie dieser Vorposten der thrakisch-phrygischen Völkergruppe in der 2. Hälfte des dritten Jahrtausend hier errichtet: der schräge Steinsockel, auf dem die Burgmauer aus Lehmziegeln saß, zu deren Haupttor, einem richtigen Propylon mit großer Schwelle, die breite gepflasterte Rampe hinaufführt; drinnen das rechteckige Megaron mit dem Herd-Altar, nach Süden die offene Vorhalle mit ihren Holzparastaden, den späteren Anten, davor der Hof von einer Lehmziegelmauer umsäumt mit ihren Strebepfeilern, auf denen das mauerschützende Dach auflag, ebenso wie die Holzdecke über den Flankenmauern des Hoftores die Holztür vor den Einflüssen des Wetters bewahrte. So stand das Einzelhaus des Burgherrn da, ringsum Vorratskammern und Hütten der Mannen. Lange Generationen herrschte er über die Ebene, bis ein Kriegssturm alles in Asche legte. Ein mächtiger Herr gründete dann eine viel größere Burg in der 2. Hälfte des zweiten Jahrtausends, das homerische Troja der mykenischen Zeit, das in lebhaftem Austausch mit den übrigen Kulturzentren des Mittelmeeres und besonders des griechischen Festlandes stand. Aus Quadern ist hier die Mauer gebaut mit mächtigen Türmen an den Ecken und die geschickt gewählten Torgänge flankierend; in der Burg Häuser der gleichen Art aus Stein

gebaut auf den verschiedenen Terrassen. Gründlich ist auch dieser Herrschersitz zerstört worden; und breit legt sich in römischer Zeit über das alles der heilige Bezirk und Tempel der ilischen Athena. Voll homerischer Erinnerungen genießen wir die Landschaft, den mächtigen Ida im Hintergrund, vorn zu Füßen die Ebene, draußen das Meer, über dem die steilen Felsberge von Imbros und Samothrake stehen. -- Das Schiff hatte auf uns gewartet, bis wir in der Dämmerung zurückkehrten. In der letzten Sonne hoben sich am Horizont noch die flachen Terrassen von Kumkalé und Sigeion ab, dann strahlt wieder über uns die Pracht des südlichen Sternenhimmels.

Am nächsten Morgen liegt das Schiff vor Dikeli. Kräftig durchgerüttelt steigen wir nach vierstündiger Fahrt in türkischen Wagen über Stock und Stein in Pergamon aus. Wie ein Kap ragt der Burgberg in die breite Kaïkosebene hinaus, die die Berge, mit ihren schönen Linien und mancherlei Sagen, einrahmen. Und ohnegleichen imposant ist es, was Menschenhand hier dem starren Burgfelsen abgetrotzt, diese himmelstürmende unbändige Kraft, wie sie in den Giganten des Frieses zuckt, dieses mächtige Wollen, das mit tausenden von Sklavenhänden siegreich die Natur zu meistern wagte. Vom deutschen Haus steigen wir nun wieder unter Dörpfelds Leitung an römischen Villen und der römischen Agora vorbei über die Terrassen des Gymnasions mit seinem gewölbten Treppenhaus auf der alten Fahrstraße noch oben, wo die Fürsten wohnten in nächster Nähe der Götter. Bald sind wir auf der von 5 Bogengallerien übereinander getragenen Theaterterrasse, auf der Dörpfeld so wunderbar die Reste des Bühnengebäudes zum Sprechen brachte, an ihrem Ende der feine ionische Dionysostempel. Weiter nach oben die weite Fläche mit den Fundamenten des Zeusaltars, dann der breite Bezirk und Tempel der Burgherrin Athena, umgeben ringsum von zierlichen Hallen, an die sich die Räume schließen, die einst der berühmten pergamenischen Bibliothek als Heim gedient. Oestlich davon liegen die Paläste verschiedener Fürstengenerationen; alles aber überragte einst in windumbrauster Höhe der Tempel des Trajan mit seinen orientalischen Säulen. Das ist das eindrucksvolle Bild einer Herrscherresidenz der hellenistischen Zeit.

Noch eine Nacht, und wir verlassen am anderen Morgen unsere „Albania", die in der ungemein malerischen Bucht von Smyrna, der freundlichen Hauptstadt des westlichen Kleinasien, Anker geworfen hat. In der Sonne des Vormittags klimmen wir unter Führung des österreichischen Institutssekretärs Dr. Keil hinauf zum „Grabe des Tantalus" und der Felsenhöhe von „Altsmyrna", wo die ganze farbenprächtige Bucht vor uns liegt, nach Osten auf dem Festland ferne die Kuppen des Sipylos, nach Westen die Stätte des alten Phokaia und auf der weitvorspringenden Halbinsel Klazomenai. Nachmittags fuhren wir zu Wagen hinauf zur Festung, dem Pagos, wo das Grab des heiligen Polykarp gezeigt wird, und dann zurück bei immer wechselnden Bildern zwischen Cypressen und türkischen Friedhöfen hin, durch die verschiedenen, nach Nationalitäten getrennten Quartiere der Stadt: überall das Bild einer aufstrebenden Stadt, in der sich der heutige Handel Kleinasiens konzentriert.

Die großen Emporien des Altertums, Ephesus und Milet, liegen an den Mündungen des Kayster und Mäander. Tief greifen lange Täler ins Herz Kleinasiens hinein, auf deren Karawanenstraßen noch heute die Kamele ziehen. Die Städte aber sind versunken im Schlamm der nimmer rastenden Elemente, kilometerweit hat der Fluß sein Bett ins Meer hinaus geschoben und erfüllt zur Regenzeit den flachen Uferstreif mit einem endlosen fieberdrohenden Sumpf, der von Scharen von Störchen belebt ist. Das zeigte sich uns gleich am nächsten Tag in Ephesos, über dessen Geschichte uns in Smyrna noch Keil unterrichtet, der auch den liebenswürdigen Führer durch die Ausgrabungen seiner Landsleute machte. Im schilfigen Sumpf lagen die Fundamente, auf denen der

altberühmte Artemistempel gestanden, den Kroisos beschenkt und Herostratos niedergebrannt, dessen Neubau zu den Weltwundern gezählt hatte. Frösche quaken, wo die gläubige Menge zu Paulus' Zeiten ihr „Groß ist die Artemis der Epheser" gerufen. Im sechsten Jahrhundert noch brandeten des Meeres Wellen an den Grundmauern: Lysimachos sicherte der Stadt 287 ihr Weiterleben, indem er sie mehrere Kilometer weiter westlich am Meere neu gründete. Und diese mächtige Hafenstadt der hellenistisch-römischen Zeit ist es, die jetzt wieder am Fuß des Koressos dem Boden entsteigt, von einer über Berg und Tal hinlaufenden Mauer umschlossen. Am Stadion mit seiner großen Eingangshalle vorbei kommen wir bald an den Westabhang des Panajir-Dagh, in den das große Theater eingeschnitten ist. Von seinen Marmorsitzen sehen wir das verhältnismäßig gut erhaltene Skenengebäude mit den Türen und Nischen seiner Zierfassade, vor ihr die mächtige römische Bühne, die sich einfach über die hellenistische gelegt: das Ganze so ein Umbau domitianischer Zeit. Hier hatte einst der Goldschmied Demetrios den Fanatismus einer wogenden Volksmenge entfesselt. Einsam schweift heute der Blick über die zerfallenen Hallen, Plätze und Kaufhäuser der Stadt hin zum Hafen und zum Meere. Gerade hinter dem Bühnengebäude liegt die große Agora mit ihren Säulenhallen und Exedren, in deren einer die Wiener Bronze ehemals gestanden. An ihr entlang führt die große, 11 m breite Prunkstraße Arkadiane, mit doppelschiffigen Säulenhallen eingefaßt, zum Hafen hinunter. Weiter nach links die mehrstöckigen Ruinen vom Bibliotheksbau des Celsus, mit allen technischen Feinheiten trajanischer Zeit errichtet; unter der Apsis steht noch heute der feine Sarkophag des Stifters in seinem Gewölbe. Rechts die massigen Ziegelpfeiler aber gehören zur frühchristlichen Doppelkirche, in der 431 das 3. ökumenische Konzil das Dogma von der Gottesmutter beschloß. Auch das Mittelalter hat Ephesos noch nicht öde gesehen: am Hang des Hügels von Ajasoluk, der das alte Kastell trägt, liegen die Ruinen der großen Moschee, deren antike bunte Marmorsäulen heute das dunkle Laub des Feigenbaums einrahmt.

Unmittelbar am Fuß der Höhe liegt die Station der heutigen Bahn Smyrna-Aidin, die uns noch am Nachmittag über die Wasserscheide zur Mäanderebene weiterführte. 1 Stunde verweilten wir im stillen Tal noch bei den Ruinen des gewaltigen Tempels der Artemis von Magnesia, die, wenige Jahre nach der Ausgrabung, der Sumpf bereits wieder in seinem üppig wuchernden Schilf verschwinden läßt. Am Abend waren wir in Sokia, dem Endpunkt der Seitenlinie der Bahn, wo uns Wiegand, unser Führer für die nächsten Tage, empfing. Die Frühe des nächsten Morgens sah bereits alle Teilnehmer zu Pferd, die meisten zum erstenmal, und nach dreistündigem Ritt war Priene erreicht. Auf einem Felsvorsprung hoch über dem Mäandertal liegen die Reste der hellenistischen Landstadt. Nach einem Mauerumgang treten wir durch das Westtor ein in die gerade Hauptstraße, die die engen, oft in Treppen ansteigenden Nebenstraßen rechtwinklig schneiden. Von ihnen aus tritt man meistens auf einem schmalen Gang durch Säulen in den rechteckigen Hof, an dem neben dem alten Megaron mit der Oeffnung nach Süden ringsum noch weitere Kammern liegen. Drinnen die Wände mit Marmorplatten oder -stuck verkleidet, in $^2/_3$ Höhe des Gesims, auf dem zierliche Terrakotten und andere Nippsachen standen, ein einladendes Bild des hellenistischen Hauses. Wir gehen weiter die Hauptstraße an Brunnenhäusern vorbei, die an vielen Stellen das reichliche Wasser der Quellen darboten, und stehen im Mittelpunkt der Stadt auf der Agora. Ringsum die Hallen mit den Verkaufsständen, die im Norden sogar zweischiffig sind, auf dem Platze die vielen Basen der Ehrenstatuen, ganz so wie es die Zeit liebte. Auf einer Nebenstraße steigen wir auf Treppen hinauf zur Terrasse des Athenatempels; weiter auf eine höhere, in die das hellenistische Theater eingeschnitten ist, klein in der

kleinen Stadt, aber mit den deutlichen Resten der einfachen Bühne der hellenistischen Zeit und dem prunkvollen höheren römischen Umbau, sogar ein gemalter Marmorpinax hat sich noch erhalten. Wieder eine Stufe tiefer liegt das quadratische Buleuterion: wunderbar intim wirkt der auf 3 Seiten in feinen Stufen ansteigende Sitzungsraum. Und über diesen Ruinen, die uns so viel zu sagen vermögen, wie sie vom Theater aus in so klarem Bilde vor uns liegen, springt jäh der Burgfelsen empor mit der Akropolis, nur auf schwindelnder Felsentreppe erreichbar.

Durch das Osttor verlassen wir die Stadt, und nach einem deutschen Imbiß im deutschen Haus ist unsere Schar um 3 Uhr wieder beritten, und nun geht's hinaus in die weite Mäanderebene, hinter der drüben der zackige Latmos aufsteigt. Allmählich zeigen sich die Hügel von Milet, aber vorher müssen wir noch durch einen tiefen Mäanderarm, dann ³/₄ Stunde durch tiefen Sumpf und Schlick. Gegen Sonnenuntergang setzen wir auf einer Fähre über den Mäander, wo das Dorf Balat, 9 km vom Meere, über dem alten Milet liegt, und nach weiterem einstündigem Ritt sind wir in der Dunkelheit droben in den gesunden Bergen, im deutschen Ausgrabungshaus bei Akköi, wo ein gemütliches Abendessen bald des Tages Strapazen vergessen ließ: kräftig klangen bei deutschem Bier deutsche Lieder in die Sternennacht hinaus.

Die bedeutendste Ruine des alten Milet ist das Theater am weithin sichtbaren Felshügel, das größte Kleinasiens, mit 140 m Frontbreite. Unmittelbar zum Hafen hinunter gingen seine mächtigen Flankenmauern mit den fugenfesten hellenistischen Bossenquadern im Umbau der trajanischen Zeit; zierliche Säulen trugen im untersten Rang des weiten Runds den Baldachin der Kaiserloge; Tunnelkorridore erleichterten den Zu- und Abgang. Stolz sah wohl einst der Milesier von hier herab auf der Schiffe mastenreichen Wald zu seinen Füßen, vor sich die flache Stadt; draußen blinkte das Meer mit der nahen Insel Lade, die heute als landfester Hügel aus der Ebene aufragt, ganz in der Ferne die steilen Höhen von Samos. Ein weiterer Hafen lag nördlich vom Theaterhügel, — die flankierenden Löwen haben sich sogar wiedergefunden —, Hallen umschlossen hufeisenförmig den marmorgepflasterten Hafenstaden; und im Winkel der „Löwenbucht" liegt auch das Heiligtum des alten milesischen Hafengottes, des Apollon Delphinios, ein Rundaltar in weitem Säulenhof. Nahe dabei der große Nordmarkt mit seinen Säulenhallen und Stapelplätzen, weiter südlich der spätere, noch größere, über 200 m lange Südmarkt, zwischen beiden das Rathaus, ein theaterförmiger, halbrunder Sitzungsraum, mit dem Altar des Zeus Bulaios in der Mitte des großen Hofes, den man durch ein mehrtoriges korinthisches Propylon betritt, alles Anlagen, deren glanzvolle Architektur uns noch in ihren Resten den ungemessenen Reichtum dieser Emporien ahnen läßt, denen Hadrian, der große Wohltäter des griechischen Orients, seine nimmer müde Huld zuwandte. Schützend legt sich um all die Pracht die große Stadtmauer, 5 m dick mit Quaderfront auf beiden Seiten, zu der auf 5 m breiten Rampen das schwere Verteidigungsgeschütz heraufgefahren werden konnte, erbaut, nachdem die frühere dem Monate dauernden Ansturm Alexanders erlegen war. Später scheint auch sie verfallen, nachdem vielleicht noch der Gotensturm, dem das Artemision von Ephesos zum Opfer gefallen, an ihr sich gebrochen. In Zeiten allgemeiner Unsicherheit hat Justinian noch einmal eine flüchtige Enceinte angelegt. Eine Moschee des 15. Jahrhunderts mit fein empfundener Ornamentik an Tür und Fenstern ist der einzige bedeutende Rest der Osmanenzeit.

In einem Morgengang war Milet von der altionischen Zeit bis ins späte Mittelalter vor unsern Augen aufgestanden. Nach einem fröhlichen Mittagsmahl unter der Halle eines türkischen Gastfreundes ging's aus dem alten Festtor hinaus die „Heilige Straße" entlang, und in drei Stunden ritten wir zum

Teil hoch über dem unten brandenden Meer zum Tempel des Apollo von Didyma hinauf. Ein kurzer Rundgang zeigte uns am Spätnachmittag noch die riesigen Quaderfundamente, die gestürzten gigantischen Volutenkapitelle mit ihrem seltsamen Skulpturenschmuck. Drei Säulen, auf deren einer einst ein „Säulenheiliger" sein lustiges Heim aufgeschlagen hatte, ragen noch gen Himmel, der einzige Rest der gewaltigen Halle, die den in der Mitte unter freiem Himmel liegenden Orakelraum umschlossen hatte. Hier hat jetzt nach dem Dynamit der Franzosen der deutsche Spaten eingesetzt, dem zwar die idyllische Windmühle auf dem Schuttkegel über der Mitte des Tempels zum Opfer gefallen ist, der uns aber in einigen Jahren genaue Kenntnis des altberühmten Orakelsitzes und nie völlig ausgebauten Tempels bringen wird. Ein letzter Rundblick zeigte uns noch in der blauen Ferne die Halbinsel von Halikarnaß und die Insel Kos, und dann genossen wir zum letzten Male griechische Gastfreundschaft auf dem Boden Kleinasiens.

Am nächsten Morgen begleiteten unsere berittenen Gendarmen uns noch bis ans Schiff, das in Kovella an der Meeresbucht unser wartete; ein herzlicher dankbarer Abschied von unserm Führer durch Land, Sumpf und Ruinen, dann dampfte der kleine griechische Küstendampfer mit uns nach dem Norden ab. Lange noch gewahrten wir Prienes ragende Akropolis und die Stadthügel von Milet; dann vorbei an der steilen Mykale. Links kam Samos immer klarer heraus mit dem alten Heraheiligtum, dessen einzige Säule wie eine weiße Nadel aus der Ferne herüberleuchtete. Rechts sehen wir an der Stelle des alten Bundesheiligtums der Jonier vorbei noch die Mündung des Kayster, die Gegend von Ephesos. Abends um 11 Uhr rasselte der Anker im Hafen von Chios, wo wir auf den bulgarischen Dampfer hinüberstiegen, der uns dem westlichen Festlande wieder zuführte. In der Frühe kam Keos in Sicht, bald winkte Attika: in blauer Höhe über dem steilen Hang die weißen Säulen des Poseidontempels von Sunion. Dann fuhren wir ein in den saronischen Golf, begleitet von den Bergen von Attika und Aegina. Immer deutlicher erschien über der attischen Ebene der kleine helle Punkt der Akropolis von Athen; und als das Schiff durch die alten Molen des Piräus hindurchgeglitten, da erkannten wir deutlich die ehrwürdigen Säulen des Parthenon, dahinter in blauer Ferne zwischen Parnes und Hymettos, wie der breite Giebel eines Tempels, das Pentelikon.

Athen. Hermann Gropengießer.

Redaktionelle Erklärung.

In dem von Herrn Stadtschulrat Michaelis auf unserer letzten Vereinsversammlung gehaltenen Vortrage, der im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift abgedruckt ist, stehen S. 143 die Worte: „Matthias, der Vorkämpfer für diese Idee, zögert nicht, in seinem Aufsatz in der Monatschrift vom Januar 1906 (V 1 S. 1—7) denen, die diesen Gedanken [der größeren Bewegungsfreiheit im Unterricht der oberen Klassen] noch nicht aufgenommen haben, den Vorwurf des Stillebens, der Bequemlichkeit, des Pedantismus, des Pflichtbanausentums zu machen, und diejenigen, die Einwendungen erhoben haben, mit noch schärferer Rüge als Systematiker, Theoretiker und Prinzipienreiter abzufertigen, während er der neuen Idee Natürlichkeit, Gesundheit, Lebensberechtigung und nicht aufzuhaltende Lebenskraft zuschreibt." In dem bei Dürr erschienenen Sonderabdruck des Vortrags aber blieben die Worte von „zögert nicht" bis „während" fort und es heißt einfach: „M., der eifrige Vorkämpfer für diese Idee, schreibt ihr wenigstens in seinem Aufsatz in der Mtschr. vom Jan.

1906 Natürlichkeit .... Lebenskraft zu;" wozu der Verf. die Anmerkung macht: „Der Vortrag, wie er hier erscheint, enthält einige Berichtigungen und Zusätze gegenüber dem im Humanistischen Gymnasium gegebenen Abdruck. Die Kritik bitte ich, nicht die dort, sondern die hier veröffentlichte Form als diejenige anzusehen, für die ich die volle Verantwortlichkeit übernehme."

Um der uns entgegengetretenen Meinung zu begegnen, die Redaktion des Humanistischen Gymnasiums sei beim Abdruck des Michaelisschen Vortrags nicht ohne Willkür verfahren, bemerken wir, daß in die Druckerei des Humanistischen Gymnasiums das Manuskript des Vortrags gegeben wurde, und daß in der von dem Verfasser besorgten Korrektur die im Sonderabdruck weggelassenen Worte nicht gestrichen sind. Die Streichung erfolgte in der Separatausgabe auf einen Brief des Geheimrates Matthias, in dem er Herrn Michaelis gebeten hatte, dem, was er (Matthias) wirklich in der Monatschrift gesagt habe, gerecht zu werden. Dies Schreiben aber erreichte den Adressaten, wie dieser uns mitteilte, in einem kleinen bayerischen Badeort, wo ihm die „Monatschrift" nicht zur Hand war. Doch der Sonderabdruck mußte damals fertig gestellt werden. So bestimmte der Verfasser, daß die Worte, in denen Herr Matthias eine unrichtige Wiedergabe seiner Überzeugung erblickte, weggelassen werden möchten.

Entgegnung auf eine von Geheimrat Adolf Matthias erhobene Anklage.

In seinem Buche „Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform" spricht Paul Cauer S. 235 seine Bedenken gegen eine freiere Gestaltung des Unterrichts aus und zieht zur Unterstützung seiner Ansicht eine Äußerung des Herrn Geheimen Oberregierungsrats Matthias im Aprilheft 1906 der Monatschrift für höhere Schulen heran, die gegen einen der neuesten Vorschläge, den Unterricht in der Gymnasialprima in mehrere wahlfreie Zweige zu gliedern, gerichtet war. Sie lautet: „Wird das nicht zu kompliziert und leidet nicht der Charakter des Gymnasiums darunter? Muß denn gleich Alles stundenplanmäßig und arithmetisch formuliert werden?" (Monatschrift V S. 161.) Diese Äußerung hatte ich in einer Rezension des Cauerschen Buches in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1906 S. 792 mit Angaben verglichen, die Karl Michaelis in seinem Vortrage über die größere Bewegungsfreiheit im Unterricht der oberen Klassen gemacht, und ich hatte mich dabei auf den Abdruck des Vortrags im Humanistischen Gymnasium 1906 IV S. 143 bezogen. Hier heißt nämlich Matthias der „Vorkämpfer für diese Idee", und hier sind zugleich verschiedene kräftige Worte gegen die Gegner der Bewegungsfreiheit zu lesen, die man zufolge der Verweisung auf das Januarheft der Monatschrift vom vorigen Jahr S. 1—7 nur als dort von Matthias gebrauchte ansehen kann. Die Worte aber stimmen zu der von Cauer zitierten Äußerung desselben Mannes schlecht.

Auf diesen Widerspruch machte ich aufmerksam, ohne die Monatschrift gelesen zu haben: ich verließ mich eben auf meine Gewährsmänner. Darob ist nun Herr Geh. Rat Matthias in Harnisch geraten, und er zeiht mich in dem ersten diesjährigen Heft der Monatschrift S. 50 der Unwissenschaftlichkeit, der Ungerechtigkeit und des stolzen Aburteilens ohne Kenntnis des Tatbestandes.

Ganz geknickt, lasse ich mir jetzt das Januarheft der Monatschrift vom vorigen Jahre kommen, und siehe da: fast alle Kraftworte, die ich „unwissenschaftlich" genug, aus „sekundären oder tertiären Zeugnissen" geschöpft habe, finden sich auch in der „primären Quelle". Man vergleiche:

Michaelis' Vortrag im Human. Gymn. 1906 S. 143.

Matthias, der Vorkämpfer für diese Idee [nämlich für die größere Bewegungsfreiheit im Unterricht der oberen Klassen] zögert nicht, in seinem Aufsatz der Monatschrift vom Jan. 1906 denen, die diesen Gedanken noch nicht aufgenommen haben, den Vorwurf des Stilllebens, der Bequemlichkeit, des Pedantismus, des Pflichtbanausentums zu machen, und diejenigen, die Einwendungen erhoben haben, mit noch schärferer Rüge als Systematiker, Theoretiker und Prinzipienreiter abzufertigen.

Matthias' Aufsatz in der Monatsschrift für h. Schulen 1906 S. 4—5.

Die nicht ganz kleine Schaar von Menschen, die kein einziges „ja" auszusprechen vermögen, ohne nicht [so!] ein „aber" über das andere anzufügen, stehen abseits, huldigen mit überlegenem Lächeln einer sich selbst nicht kompromittierenden Bequemlichkeit...... Solche Geister müssen ihr Stilleben weiter genießen, und sie haben recht, dies schweigend zu tun.

Schlimmere Gegner der Bewegungsfreiheit sind die Theoretiker und Systematiker extremster Observanz ... Jedes Prinzip beugt sich, allzuscharf zugespitzt, in sein Gegenteil um; es muß deshalb etwas von seiner scharfen Zuspitzung abgeben, wenn es mit Erfolg angewandt werden soll. Aber jetzt, wie früher, sind die schlimmsten Feinde des Gymnasiums diejenigen, die im tiefsten Brustton der Ueberzeugung das „Prinzip" in die Welt posaunen.

Das Wort „Pedantismus" kommt zwar bei Matthias nicht vor, aber was er den skeptischen Beurteilern der freieren Unterrichtsgestaltung vorwirft, entspricht unleugbar diesem von Michaelis gebrauchten Ausdruck. Nur darin hat dieser sich versehen, daß er den Ausdruck „Pflichtbanausen" ebenfalls als ein Scheltwort von Matthias betrachtete, während es doch von einem Anderen herrührt und von Matthias in Anführungszeichen geschlossen ist in den Worten (S. 7): „Daß daneben [neben freudigen Lehrern und Erziehern] auch solche sich fanden und finden, die im Lehramt nichts als eine Unterkunft und Versorgung sehen, ... nun, welchem Stande fehlen die Mietlinge, die «Pflichtbanausen», die nichts wissen und wollen, als gerade die Pflicht erfüllen, ohne Überschuß und Liebe?"

Wir möchten nun fragen, ob es etwa der von Matthias geforderten und bei mir von ihm vermißten „strengen Wissenschaftlichkeit" entspricht, wenn Jemand sich über einen Anderen, weil der aus einer sekundären statt aus der primären Quelle geschöpft habe, entrüstet und so spricht, als ob die erstere von der letzteren stark abwiche, obgleich in der sekundären fast ausnahmslos dasselbe zu finden ist, wie in der primären.

Trotz dieser Sachlage bedauere ich, nicht gleich am Urquell getrunken zu haben. Ich hätte dann den Widerspruch zwischen Matthias' Äußerungen in dem fünften und dem sechsten Jahrgang der Monatschrift noch besser ins Licht stellen können und hätte außer dem von Michaelis Herausgehobenen noch manches andere Bemerkenswerte gefunden, z. B. was Matthias von den „schlimmsten Feinden des Gymnasiums" noch gesagt hat, daß sie „jedem, der auch für die realeren Werte des Lebens und für die Realschulen ein ebenso warmes Herz hat, gleich vorwerfen, seine Liebe gehöre nicht mehr dem Gymnasium, sondern dem schnöden Realismus und der Realschule". Die nicht wissen, wer damit vor anderen gemeint ist, bitte ich meine Besprechung von Matthias' Broschüre „Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom J. 1900" im Humanistischen Gymnasium 1905 S. 242 ff. zu vergleichen, insbesondere die Worte S. 244: „Um gerecht zu sein, bemerke ich ausdrücklich, daß Matthias das Gymnasium nicht gänzlich ausschalten will und ihm auf S. 35 eine höfliche Verbeugung macht. Seine Liebe gehört den Realschulen. Warum auch nicht? Wir gönnen diesen Schwestern alles Gute. Mögen sie den Beweis des Geistes und der Kraft führen." Hinc illae lacrimae!

Für die freundliche Zusicherung, mich künftig ignorieren zu wollen, danke ich Herrn Geh. Rat Matthias. Meinerseits kann ich ihm freilich dasselbe nicht versprechen, es sei denn daß er hinfort nichts mehr äußert, was dem Gymnasium nach meiner Überzeugung Schaden zu bringen geeignet ist, und daß er sich keiner Widersprüche mehr schuldig macht.

Blankenburg. Hermann Friedrich Müller.

Aussprüche über Hochschul- und Unterrichtsfragen.

Von dem Direktor des Vereins deutscher Ingenieure, Herrn Th. Peters, geht uns eine Reihe von Aussprüchen dieses Vereins aus jüngster Zeit und eine mehrere Seiten umfassende Begründung zu, mit der Bitte, den ausgesprochenen Wünschen und Vorschlägen Beachtung zu schenken. Wir bringen die Aussprüche dem Wortlaut nach zum Abdruck.

1) Der Verein deutscher Ingenieure steht nach wie vor auf dem Standpunkt seines Ausspruches 2 vom Jahr 1886, welcher lautet: „Wir erklären, daß die deutschen Ingenieure für ihre allgemeine Bildung dieselben Bedürfnisse haben und derselben Beurteilung unterliegen wollen, wie die Vertreter der übrigen Berufszweige mit höherer wissenschaftlicher Ausbildung.“ In dieser Auffassung begrüßen wir es mit Freude, wenn sich mehr und mehr die Ueberzeugung Bahn bricht, daß den mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildungsmitteln eine erheblich größere Bedeutung beizulegen ist als bisher; werden doch die Kenntnisse auf diesen Gebieten immer mehr zum unentbehrlichen Bestandteil allgemeiner Bildung. Die vorwiegend sprachliche Ausbildung, die jetzt der Mehrzahl unsrer Abiturienten zuteil wird, genügt nicht den Ansprüchen, welche an die leitenden Kreise unsres Volkes gestellt werden müssen, insbesondere im Hinblick auf die steigende Bedeutung der wirtschaftlichen Fragen.

2) Wir heißen die Kundgebung der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Aerzte zugunsten des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes an unseren höheren Schulen als eine neue Bestätigung dessen, was wir seit 20 Jahren vertreten und gefordert haben, willkommen und erachten es insbesondere für notwendig, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern dieselbe Bedeutung für die allgemeine Bildung zuzuerkennen, wie den sprachlich-historischen. Der Unterricht in den alten Sprachen an den Gymnasien wäre daher einzuschränken zugunsten einer zeitgemäßen Umgestaltung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes, wenn die Gymnasien nach wie vor in so großer Zahl und in vielen Orten als die einzigen höheren Schulen bestehen blieben.

Für ganz besonders geeignet, die vorstehend angedeuteten Schwierigkeiten zu beseitigen und unsre höheren Schulen in eine den Bedürfnissen der Gegenwart und Zukunft entsprechende Bahn zu lenken, erachten wir die Reformschule, und zwar die Reformschule mit einheitlichem, lateinlosem Unterbau, welcher die 6 Klassen bis Untersekunda umfaßt, und mit mehrfach gegabeltem Oberbau in den 3 oberen Klassen. Es empfiehlt sich deshalb, nicht nur neue Reformschulen zu errichten, sondern auch bestehende Gymnasien in Reformschulen umzuwandeln, besonders an Orten, wo die einzige höhere Schule ein Gymnasium ist.

3) Die technischen Hochschulen sollen mit den Vorlesungen auf die Verschiedenheit der Vorbildung der eintretenden Abiturienten Rücksicht nehmen, so daß die in mathematischer, naturwissenschaftlicher und zeichnerischer Hinsicht besser vorgebildeten Schüler ihr Studienziel in entsprechend kürzerer Zeit zu erreichen imstande sind.

4) Die technischen Hochschulen sollen Einrichtungen erhalten, welche die vollständige Ausbildung von Lehramtskandidaten für reine und angewandte Mathematik, Physik und Chemie ermöglichen.

Diese Ausbildung soll sich auch auf einzelne Gebiete der Technik erstrecken, für deren Auswahl in der Prüfungsordnung Freiheit zu gewähren ist.

Den technischen Hochschulen ist ein entsprechender Anteil an der Oberlehrerprüfung in Mathematik, Physik und Chemie zu gewähren.

5) Die allgemeinen Abteilungen der technischen Hochschulen sollen das Recht der Doktor-Promotion erlangen.

6) Die technischen Hochschulen sollen Einrichtungen zur Ausbildung künftiger Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften an technischen Mittelschulen erhalten.

Wir brauchen unseren Lesern nicht zu sagen, wie wenig wir mit Nr. 2, insbesondere mit dem zweiten Absatz, übereinstimmen, brauchen sie auch nicht an die Tausende von Schulmännern und von Nichtfachmännern zu erinnern, die die Erklärung der Braunschweiger Versammlung unseres Vereins unterzeichnet und damit gegen eine Verallgemeinerung der Reformschulorganisation protestiert haben. Wir begrüßen aber den bezeichneten Absatz, weil aus ihm wieder einmal klar hervorgeht, wie viele Anhänger der Reformschule (wahrscheinlich ist es ihre Mehrzahl) noch keineswegs damit zufrieden sind, wenn der Beginn des Lateinischen nach Untertertia, der des Griechischen nach Untersekunda hinaufgeschoben wird, sondern einen sechsjährigen lateinlosen Unterbau

verlangen und die Beschränkung des klassischen Unterrichts auf die letzten drei Schuljahre für die, welche ihn überhaupt begehren. Daß hiermit dieser Unterricht dem sicheren Untergang geweiht wäre, werden auch die zugeben, welche für die Reformgymnasien in ihrer gegenwärtigen Gestalt eintreten, und diese, soweit sie, wie Reinhardt, Ziehen u. A., die humanistischen Schulstudien aufrichtig hochschätzen und zu wahren und heben wünschen, werden jetzt den Unterrichtsplan des Goethegymnasiums und der ihm nachgebildeten Anstalten nach zwei Seiten verteidigen müssen.

Ueber die von der Unterrichtskommission der Naturforscherversammlung aufgestellten Forderungen haben wir uns ziemlich ausführlich im letzten Heft unseres vorigen Jahrganges S. 226—234 ausgesprochen, wollen hier aber unserer Freude über die weitgehende Uebereinstimmung unserer Aeußerung mit dem gleichzeitig entstandenen, vortrefflichen Aufsatz Paulsens im ersten diesjährigen Heft der „Monatsschrift für höhere Schulen" S. 4 ff. Ausdruck geben. Wie wir z. B. gegenüber dem Verlangen, den klassischen Studien nur die letzten Schuljahre zu gönnen, den Spieß umkehrten, so fragt auch Paulsen: „Was würden sie sagen, wenn der Vorschlag gemacht würde, den Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaft auf die drei Jahre des Obergymnasiums zu beschränken? Würden sie ihn nicht für einen schlechten Scherz erklären?"

Gern zitieren wir auch die folgenden Worte des Berliner Pädagogikers: „Das Eigenleben der Nation als einen Ausschnitt aus dem geschichtlichen Gesamtleben der Menschheit begreifen, das wäre ja wohl der eigentlichste Gewinn, den uns der Unterricht in fremden Sprachen und Literaturen bringen soll. Und daß in dieser Absicht die alten Sprachen unersetzlich sind, sollte man anzuerkennen sich nicht weigern: die Wurzeln des geschichtlichen Lebens der ganzen christlich-europäischen Kulturwelt liegen im klassischen Altertum. . . . Und man wird weiter anerkennen müssen, daß neben dem deutschen der griechische Unterricht am unmittelbarsten geeignet ist, den Kontakt der Seelen auszulösen, mehr als der lateinische, mehr auch als der neusprachliche Unterricht." U.

„Deutscher Frühling."

Um ein tiefgefühltes, dringendes Bedürfnis zu befriedigen, erscheint seit Neujahr: „Eine neue Monatsschrift für moderne Erziehung. Gepflegte Gebiete: Unterricht—Erziehung. Vornehm-freie Richtung." Auf dem Titelblatt steht: „Deutscher Frühling. Neudeutsche Monatsschrift für Erziehung und Unterricht in Schule und Haus. Unter Mitwirkung zahlreicher Gelehrten und Schulmänner herausgegeben von Alfred Baß. Teutonia-Verlag, Leipzig. Preis für den ganzen Jahrgang von 12 Heften Mk. 6.—."

Wir dürfen der freudigen Dankbarkeit nicht bloß des Herausgebers und Verlegers, sondern ebenso aller Leser unserer Zeitschrift sicher sein, wenn wir die Ankündigung, die Aufforderungen zur Mitarbeit und einen an die Gesinnungsgenossen gerichteten Aufruf zum Zusammenschluß wörtlich abdrucken lassen.

Was wir wollen. Unser deutsches Erziehungs- und Unterrichtswesen ist auf dem toten Gleise angekommen. Darob allgemeine Unzufriedenheit mit dem Bestehenden und heißes Sehnen nach Besserung. Allerorten fordert das Volksbewußtsein Neuordnung, allenthalben tritt es mit Erneuerungsvorschlägen vor die Oeffentlichkeit. Für diese Bestrebungen will der „Deutsche Frühling" Sammelpunkt und Heimstätte sein.

In der Ueberzeugung, daß die Erziehung zu einer Angelegenheit des ganzen Volkes erhoben werden muß, wendet sich der „Deutsche Frühling" an alle Gebildeten in Haus und Schule, an alle Berufsklassen und Stände und richtet an sie den Weckruf: Auf zur Mit-

arbeit an der Neuordnung des gesamten Bildungswesens vom Kindergarten bis zur Hochschule! Nach Maßgabe des Wortes: „Der Buchstabe tötet, der Geist macht lebendig!" wird der „Deutsche Frühling" mit allem Nachdruck eintreten für die Erziehung weiser, schöner und starker Persönlichkeiten und kämpfen **für** das Recht der Gegenwart, **gegen** mittelalterliche Verdumpfung; **für** deutsches Volkstum, **gegen** zopfgelahrte Ausländerei; **für** freie Entwicklung der Erziehungswissenschaft, **gegen** scholastische Verknöcherung; **für** Gewissensfreiheit, **gegen** geistige Knechtung; **für** die Erziehungsschule, **gegen** die Lernschule; **für** ebenmäßige Ausbildung von Körper und Geist, **gegen** einseitige Gedächtnisschulung; **für** die Freiheit des Lehrstandes, **gegen** dessen Bedrückung durch veraltete Rechtsbestimmungen; **für** Ausgestaltung des Schulbetriebes nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Gesundheitspflege, **gegen** den gesundheitswidrigen Schlendrian; **für** Elternrecht und Selbstverwaltung, **gegen** Schreibstuben-Herrschaft und jede Bevormundung; **für** die Hebung der Volkskraft durch sozialpädagogische Einrichtungen, **gegen** die Verlotterung durch Gleichgiltigkeit auf diesem Gebiete; **für** ein physiologisches und psychologisches Lehr- und Erziehungsverfahren, **gegen** Verballhornisierung und Nürnberger Trichter-Arbeit; **für** die Einheitsschule im Sinne des deutschen Erziehungstages, **gegen** pädagogische Viel- und Kleinstaaterei.

Auch an Ew. Hochwohlgeboren richten wir die Bitte, dazu beizutragen, daß ein neuer Frühling deutscher Bildung und deutschen Volkstums ins Land ziehe. Senden Sie uns größere oder kleinere Beiträge aus nachstehend genannten Gebieten recht bald ein. Wir werden die Arbeiten eingehend prüfen und dann Ihnen mitteilen, ob sie in den Rahmen unsrer Zeitschrift passen. Da uns daran liegt, Ihren Beitrag recht bald zu erhalten, wollen Sie diesem Wunsche gefl. Ihre Beachtung schenken.

Sollten Sie wider Erwarten selbst nicht in der Lage sein, jetzt einige Beiträge zu liefern, so wollen Sie bitte Ihren Bekanntenkreis darüber verständigen, daß wir gern Aufrufe und Probehefte an alle Gönner und Freunde unserer Sache verschicken.

Mit ausgezeichneter Hochachtung

Teutonia-Verlag
Leipzig, Mühlgasse 10.

Schriftleitung
„Deutscher Frühling"
Monatsschrift für Erziehung und Unterricht in Schule und Haus.

An Väter, Mütter und Kinderfreunde richten wir hierdurch die höfliche Bitte, uns ihre Wünsche und Vorschläge in Sachen des öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtswesens gefälligst bekannt geben zu wollen. Der „Deutsche Frühling" vertritt die Rechte des Elternhauses und will ein Sammelpunkt werden für alle Fragen, die Elternrecht und Kinderschutz betreffen. In dem Sprechsaal für das deutsche Elternhaus sollen Wünsche und Vorschläge zur Kenntnis der Oeffentlichkeit gebracht und einer sachgemäßen Beurteilung unterzogen werden.

Verlag und Schriftleitung des „Deutscher Frühling"
Leipzig, Mühlgasse 10.

„Das Wort ist wertlos ohne die Tat."

Aufruf zum Zusammenschluß der Anhänger einer deutsch-volkstümlichen Erziehung im Geiste der Monatsschrift „Deutscher Frühling".

Die scharfe Kampfstellung der „Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums" läßt es geboten erscheinen, nach dem Beispiele des österreichischen Vereines für Schulreform einen Bund der Anhänger der deutsch-volkstümlichen Erziehung ins Leben zu rufen, der die Reform des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach den Forderungen der Gegenwart anstrebt.

Alle Befürworter der deutschen Nationalschule werden gebeten, an Unterzeichneten ihre Zustimmungserklärung baldigst einzusenden, damit der Zusammenschluß rasch in die Tat umgesetzt werden kann.

Die außerordentlich zahlreichen Anerkennungen, die dem „Deutschen Frühling" geworden sind, lassen hoffen, daß die Saat auf guten Boden gefallen und reiche Früchte zu tragen gewillt ist.

Wir streben nicht, über die griechische und lateinische Sprache hinweg ein „allgemeines vaterländisches Interesse" wachzurufen wie die „Freunde des humanistischen Gymnasiums", sondern „arbeiten im deutschen Geiste für das deutsche Volk durch deutsche Kultur". Wir wollen unsere deutsche Jugend gemäß den Forderungen der Neuzeit für eine schönere deutsche Zukunft erziehen.

Unser oberster Grundsatz lautet dementsprechend: Einschränkung (nicht Beseitigung!) der toten Sprachen zugunsten der deutschen Bildung. Wir bitten Sie, auf beiliegender Karte Ihren Namen und genaue Adresse anzugeben, damit wir Sie von allen weiteren Schritten, die wir tun werden, rechtzeitig in Kenntnis setzen können.

Verpflichtungen erwachsen Ihnen durch diese Unterschrift in keiner Weise.

Mit ganz vorzüglicher Hochachtung

Leipzig, Mühlgasse 10. Alfred Baß.

Berichtigung.

Aus brieflichen Äußerungen des Herrn Professor Dr. Mühlberg, Lehrers der Naturgeschichte an der Aarauer Kantonsschule, sehe ich zu meiner Freude, daß ich ihn mißverstanden habe, als ich ihm am Ende von S. 245 des letzten Heftes unseres vorigen Jahrgangs die Meinung zuschrieb, daß die deutschen Gymnasiasten im Allgemeinen mit Unzufriedenheit auf ihre Schulzeit zurückblickten. Auch will ich nicht versäumen zu bemerken, daß dieser Vorkämpfer für eine stärkere Berücksichtigung der naturgeschichtlichen Disziplinen auf den höheren Schulen durchaus nicht als Gegner der gymnasialen Bildung gelten darf, wie schon daraus hervorgeht, daß er seinen Sohn den gymnasialen Weg der Vorbildung (mit Einschluß des Griechischen) hat gehen lassen und jetzt auch eine Tochter dem Gymnasium übergeben hat.
G. Uhlig.

Literarische Anzeigen.

Der Idealismus der Hellenen und seine Bedeutung für den gymnasialen Unterricht von Dr. **Gustav Schneider.** Beilage zu dem Jahresbericht des Fürstlichen Gymnasiums zu Gera 1906.

Mit der vorliegenden Arbeit nimmt ein als Schulmann wie als Gelehrter verdienter und durch seine Bestrebungen für eine Vertiefung des griechischen Unterrichts bekannter Lehrer Abschied von seiner amtlichen Wirksamkeit. Der Verfasser gibt auf dem knappen Raum von 44 Seiten die Grundlinien einer Weltanschauung, die sich als die reife Frucht des griechischen Unterrichts der Prima ergibt. Die Aufgabe der Einführung in das Kultur- und Geistesleben der alten Völker wird mit Recht eingeschränkt auf die Darlegung der religiös-sittlichen Anschauungen der großen Geisteshelden, insbesondere Platos. Das Wesen der Platonischen Weltanschauung, in der der Verf. in erster Linie den Idealismus ausgeprägt findet, stellt er auf Grund der am meisten in den Schulen gelesenen Dialoge klar und zeigt seine Bedeutung für die Gegenwart. Zur Vervollständigung werden dann auch die andern Schriftsteller, besonders Homer und Sophokles, herangezogen und wird auf den ethischen Gehalt ihrer Dichtungen hingewiesen. Auch die andern Unterrichtsfächer werden, wie der Verf. im zweiten Teile der Abhandlung ausführt, durch eine Betreibung im Sinne des Idealismus in eine höhere Sphäre gerückt. Er versteht darunter eine Behandlung, die im wesentlichen] dem philosophischen Gehalt gerecht wird und auf die letzten unserm Wissen, Handeln und ästhetischen Empfinden zu Grunde liegenden Begriffe zurückgeht. Zum Schlusse bespricht der Verf. das Verhältnis des so charakterisierten Idealismus zur christlichen Weltanschauung und spricht die Ueberzeugung aus, daß zwischen diesem Idealismus und dem Christentum kein Widerspruch bestehe.

Das gedankenreiche und anregende Schriftchen kann aufs wärmste allen empfohlen werden, die von der erziehenden Aufgabe des Unterrichts überzeugt sind. Es zeigt auf kleinem Raume, was für Früchte insbesondere auf dem Felde des griechischen Unterrichts zu ernten sind. Und gerade dieser Unterricht verdient es heute, daß man wieder und immer wieder auf seine Bedeutung für die Erweckung einer idealen Geistesrichtung hinweist. Aus den großen Geisteswerken der Griechen vorzugsweise hat sich unser Volk diesen Zug seines Wesens erarbeitet, und wenn eine vertiefte historische Betrachtung uns das Volk der Griechen auch mit nüchternerem Blick ansehen läßt, der Idealismus liegt doch einmal in der Anschauung, wie sie sich in seinen klassischen Werken ausspricht, und trifft in unserem Volke eine verwandte Ader. Die Berechtigung des griechischen Unterrichts liegt im letzten Grunde in dieser Wirkung. Die fortschreitende materielle Entwicklung unseres Volkes macht ein Gegengewicht nötig, wenn nicht seine besten Geisteskräfte verkümmern sollen. Das liegt in der idealen Weltanschauung, und diese unserem Volke zu erhalten, ist die Aufgabe der Gymnasien und ganz besonders ihres griechischen Unterrichts. Den Weg dazu weist der Verf. in der vorliegenden Schrift.

Schleiz. Hermann Meier.

Auf weiter Fahrt. Selbsterlebnisse zur See und zu Lande. Deutsche Marine- und Kolonialbibliothek begründet von Dr. **Julius Lohmeyer,** fortgeführt von Kapitänleutnant **Gg. Wislicenus.** 4. Band. Mit 15 Vollbildern und 4 Bildnissen. Leipzig, Wilhelm Weicher.

Unter den Bestrebungen, die Schüler unserer höheren Lehranstalten für allgemeine vaterländische Fragen zu interessieren, sind sicherlich diejenigen am einwandfreiesten, welche

sich auf unsere überseeische Stellung und unseren Kolonialbesitz beziehen. Auf das Aufhängen von Karten und Bildern im Schullokal und Aehnliches, das unmittelbar diesem Zweck dienen soll, können wir, obgleich wir es keineswegs tadeln wollen, doch keinen besonderen Wert legen, weil eine lange Erfahrung uns gelehrt hat, daß solcher Wandschmuck meist, wenn eine nicht sehr tiefgehende Neugier gestillt ist, nur geringe Beachtung mehr findet. Wirkungsvoller ist natürlich die Einfügung des Artikels „Ueberseeischer Besitz Deutschlands“ in den regelmäßigen geographischen Unterricht, wie dies ja in allen neuen Lehrplänen selbverständlich geschieht, und wie wir es für das zweite Jahr der Tertia, aber nicht früher, als einen Bestandteil der politischen Geographie unseres Vaterlandes verlangen. Es gibt indeß eine sehr wirksame, nicht vorgeschriebene und nicht kontrolierte Unterstützung dieses Unterrichts, geeignete Bücher der Schülerbibliothek und häusliche Lektüre. In diesen haben Reisebeschreibungen und Reiseabenteuer immer eine ansehnliche Rolle gespielt, und auch in jüngster Zeit haben die Reiseromane von Karl May einen vielbegehrten Modeartikel der Schülerbibliotheken gebildet. Diese mehr als spannenden, aufregenden und abenteuerlichen Erzählungen haben zwar, wie wir glauben, nicht den Schaden angerichtet, den allzu gewissenhafte Eltern und rigorose Lehrer von ihnen gefürchtet haben; daß das aber, namentlich in dem Uebermaß ihrer unzähligen Bände genossen, eine gesunde Nahrung sei, kann man doch auch nicht behaupten. Hier in diesen Bänden des oben angegebenen Werkes glauben wir eine solche zu besitzen, die wir mit gutem Gewissen empfehlen dürfen. Es sind Erzählungen und Schilderungen aus der Welt unseres überseeischen Besitzes, von Augenzeugen und Mithandelnden, nicht sensationell aufgebauscht und übertrieben, gleichwohl unterhaltend, von mäßigem Umfang und mannigfaltig: wir haben eine Anzahl der in diesem Bande vereinigten gelesen: „Korea“, „Meine Begegnung mit Malietoa Laupepa von Samoa“ und „Japanisches“ und können Ton und Art der Behandlung nur durchaus loben. Das gesunde und verständige Unternehmen trägt den Namen des um unsere Jugend so verdienten verewigten Dr. Julius Lohmeyer an der Stirn und ist seiner würdig; der Preis ist bei guter, doch einfacher Ausstattung und sehr guten, sparsam und nicht aufdringlich eingefügten Bildern sehr mäßig, 4,50 Mark geb. für den auch einzeln käuflichen Band; es erscheint außerdem in einer noch billigeren und zur Anschaffung für weniger bemittelte Bibliotheken bequemen Volksausgabe in kleinen Bändchen. Wir haben somit ein Buch vor uns, das einem guten und zeitgemäßen Erziehungszweck in vorzüglicher Weise entspricht.

Bonn. O. Jäger.

In den Lieferungen 47—52 der **Klassiker der Kunst in Gesamtausgaben,** dieses hervorragenden Unternehmens der Deutschen Verlags-Anstalt (Stuttgart, 70 Lieferungen zu je 50 Pfg.), wird der größte Teil von **Tizians** Malwerk (bis etwa zum J. 1560) geboten. Auch die Einleitung über sein Leben und seine Kunst von Oskar Fischel liegt vollständig darin vor. Sie führt in gefälliger und doch auch eindringender Weise in das Verständnis der Kunst des Meisters in ihren verschiedenen Phasen ein. Die Wiedergabe der Bilder ist recht gut. Vermißt man natürlich auch die Farbe, ein zumal bei einem Tizian so wichtiges Element, so kann doch auch der vorliegende Teil des Werkes davon überzeugen, welch glücklichen Griff die Verlagshandlung getan, als sie sich zur Herausgabe solcher Gesamtausgaben entschloß. Welch hohen Genuß ermöglicht sie auch einem weiteren Publikum damit, daß dieses sich jetzt in das ganze Werk eines der großen Meister, soweit es noch bekannt ist, zu versenken und ihn von verschiedenen Seiten kennen zu lernen vermag. Noch erwähnen wir mit besonderer Anerkennung die „Ausschnitte“ aus einzelnen Bildern, die neben dem Gesamtbild hervorragende Einzelheiten desselben (Köpfe, Gruppen) wiedergeben, z. B. solche aus der „Irdischen und himmlischen Liebe“ und dem Norfolk-Porträt. — Weiter uns zugegangene Lieferungen führen u. a. den Tizian-Band zum Abschluß. E.

---

† Wilhelm Ritter von Hartel.

Am 1. März 1904 feierte der damals noch an der Spitze des österreichischen Unterrichtsministeriums Stehende die 40. Wiederkehr des Tages seiner Doktorpromotion. Der Artikel, den wir zu dieser Feier im 3. Hefte unseres XV. Jahrgangs brachten, schloß mit dem Hinweis auf die schwere Erkrankung, die den Jubilar wenige Monate vorher an den Rand des Grabes geführt hatte, und mit dem Wunsch, es möchte ihm und uns beschieden sein, daß er die völlig wiedergewonnene Kraft noch lange zum Heil der Wissenschaft und des Unterrichtswesens verwerten könne.

Nicht ganz drei Jahre waren ihm noch vergönnt, in deren Mitte sein Rücktritt vom Ministerium fällt und seine Rückkehr von einer überaus schwierigen und wenig Dank eintragenden Verwaltungstätigkeit zu uneingeschränkter Bemühung um die geliebten Altertumsstudien und um ihre Förderung in Akademie, Universität und Schule. Die anderthalb Jahre vom Rücktrittstage, dem 11. September 1905, bis zum Todestag, dem 14. Januar 1907, hat Hartel noch viel Segenbringendes in dieser Richtung geleistet. Wir gedenken beispielsweise dessen, was er als Vizepräsident der Wiener Akademie der Wissenschaften noch in den letzten Monaten für das großartige Werk getan, dessen feste Gründung wesentlich ihm mit zu danken ist, den Thesaurus linguae latinae; und gedenken der meisterlichen Art, wie er den Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums in die Oeffentlichkeit eingeführt hat (sieh das erste Heft unseres vorigen Jahrgangs S. 16 ff.).

Das Realschulwesen und das technische Hochschulwesen verdanken Hartel unendlich viel; sein Herz war aber doch noch mehr bei den Gymnasialstudien. Mit wie lebendiger Teilnahme er hier jede Phase der neueren Entwicklung in Deutschland verfolgte, weiß der Unterzeichnete durch manche briefliche und mündliche Aeußerung des Verstorbenen und bekundete dieser auch dadurch, daß er zu unserer großen Freude gern darauf einging, sich den Vorstandsmitgliedern des Gymnasialvereins zuzugesellen. Bis zum Hinscheiden ist er uns treu geblieben und, daß er mit uns stand, ist auch von der preußischen Unterrichtsverwaltung wohl beachtet worden (sieh das Protokoll der Berliner Junikonferenz S. 76).

Der von uns geteilten tiefen Trauer um den zu früh geschiedenen ausgezeichneten Mann haben die verschiedensten Stimmen in Oesterreich warmen Ausdruck gegeben. So steht in dem Morgenblatt der „Neuen Freien Presse“ vom 15. Januar ein Nachruf von Hartels Nachfolger im Ministeramt, Dr. Gustav Marchet, und einer aus der Feder des Präsidenten der Akademie der Wissenschaften Eduard Süß, und im Morgenblatt derselben Zeitung vom 17. Januar, dem Begräbnistage, liest man herrliche Abschiedsworte des Geheimerats und Herrenhausmitgliedes Dr. Karl Grafen Lanckoronski, des Mannes, dessen Erzieher Hartel in jüngeren Jahren gewesen ist und in dem er ein lebhaftes und tatkräftiges Interesse für philologische und archäologische Studien zu entzünden wußte. Wir können uns nicht versagen, aus diesem Nachruf folgende Stelle anzuführen:

„Kultur, das war sein Wesen, das Element, in dem er atmete, und zugleich das Ziel, dem alle seine Bestrebungen galten. Den Staat, dem er mit liebevoller Treue angehörte und dem er mit rastlosem Eifer diente, mit Kultur zu durchtränken und zu erfüllen, hielt er als seine Aufgabe fest, wohl wissend, daß durch nichts dieser Staat im Wettbewerb mit anderen Staaten besser zu fördern war. Alle politische Arbeit, so klug und mit wie erstaunlichem Geschick er sie häufig auch verrichtete, war ihm nur Mittel zu diesem Zweck und nicht Selbstzweck, wie den meisten Männern, welche die Geschicke von Staaten lenken.“

G. Uhlig.

Die 16. Jahresversammlung des Gymnasialvereins

findet nach dem Beschluß der vorjährigen unmittelbar vor der Basler Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am gleichen Orte statt. Da nun der Begrüßungsabend für diese auf Montag, den 23. September gelegt ist, so werden die Verhandlungen unseres Vereins am Vormittag des 23. und die Vorstandssitzung, sowie die Begrüßung unserer Mitglieder am vorausgehenden Sonntag Abend stattfinden. Lokal und Stunde werden im nächsten Heft angegeben werden. Von den zwei in der vorjährigen Pfingstversammlung auf das Programm gesetzten Verhandlungsgegenständen haben wir den einen auf Bitte des ersten Obmanns der pädagogischen Sektion der Philologenversammlung an diese Sektion abgegeben. Provinzialschulrat und Universitätsprofessor Dr. Paul Cauer wird dort statt in unserer Vereinsversammlung über „Sprachunterricht und Geistesbildung“ sprechen, woran sich dann zweifellos eine Diskussion knüpfen wird, an der sich nicht bloß Mitglieder des Gymnasialvereins beteiligen werden. Das andere von uns in Aussicht genommene Thema aber, „Die Grenzen der Generalisierung und die der Individualisierung bei Zöglingen höherer Schulen“, verbleibt unserer Vereinsversammlung, und als Berichterstatter hierüber ist, wie schon im vorigen Jahrgang S. 175 mitgeteilt, Gymnasialdirektor Dr. Herm. Friedr. Müller in Blankenburg gewonnen. Bleibt uns nach der Behandlung dieser wichtigen Frage und nach Erledigung verschiedener Vereinsangelegenheiten noch Zeit, so würde sie wahrscheinlich ein Bericht über die gegenwärtige Lage der von uns vertretenen Sache füllen.

Oskar Jäger,
d. z. erster Vorsitzender.

Danksagung.

Am Schluß unserer ersten diesjährigen Veröffentlichung haben wir noch einer Pflicht zu genügen.

Mit wie viel Mühe das Amt eines ταμίας τῶν χρημάτων τῆς Γερμανικῆς ἑταιρείας τῶν τοῦ γυμνασίου φίλων verbunden ist, weiß genau nur Jemand, der, wie Kollege Hilgard, diese Geschäfte jahrelang selbst in der Hand gehabt hat, aber vermuten werden es wohl auch die Anderen, und insbesondere, was die mit dem Schatzmeisteramt verbundene Führung der Mitgliederliste infolge der hierfür notwendigen Korrespondenzen zu schaffen macht, kann sich Jeder leicht vorstellen. Nachdem nun Professor Brey in Magdeburg diese Obliegenheiten ebenso musterhaft wie sein Vorgänger drei Jahre lang besorgt hat, richtete er, weil ihm die Erledigung weiterer anstrengender Aufgaben neben seinen beruflichen Arbeiten auf die Dauer nicht gelingen wolle, an uns die dringende Bitte, nunmehr das Schatzmeisteramt auf andere, jüngere Schultern zu legen, und diese jüngere Kraft hat sich zu unserer Freude bald in der Person des Herrn Dr. Lisco, Oberlehrers am Gymnasium zu Frankfurt a. d. Oder (Gubenerstr. 21 b), gefunden. An ihn sind bereits die Geschäfte übergegangen.

Dem bisherigen Verwalter unserer Kasse aber sagen wir hiermit im Namen des Vereins den wärmsten Dank für Hütung und Mehrung des Schatzes und für die Führung unserer Liste, eine Arbeit, die in dem mit vorliegendem Heft ausgegebenen Mitglieder-Verzeichnis einen höchst erwünschten Abschluß gefunden hat. Im Namen des Vorstands: Oskar Jäger.



S. 6 Z. 16 lies: vor. Jahres, statt: dieses Jahres.

Abgeschlossen Ende Februar 1907.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Zum Religionsunterricht.

Die Religion. Einführung in ihre Entwicklungsgeschichte. Von **C. Schaarschmidt.** Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung 1907. 250 Seiten.

Man wird in unserer sonst so gesprächigen pädagogischen Literatur — außer in den dem Gegenstand speziell gewidmeten Fachblättern — verhältnismäßig selten Artikel über den Religionsunterricht finden, und der Grund dafür ist nicht weit zu suchen. Wenn man über diesen Gegenstand schreibt, ist man sofort mitten im Streit der härtesten Gegensätze, der eine ruhige und unbefangene Erörterung nicht zuläßt. Der katholische Lehrer überläßt die ganze Sache dem Religionslehrer, dem Priester, der Kirche: Disputieren gibt es hier nicht: ich habe in Wahrheit mit den zahlreichen katholischen Lehrern, mit denen ich in voller Freiheit alle möglichen Unterrichtsfragen zu besprechen Anlaß hatte, niemals über Art und Wirkung des Religionsunterrichts anders als ganz obenhin zu sprechen Gelegenheit gefunden — sie vielleicht auch nicht gesucht. Auf evangelischem Boden haben wir Religionslehrerversammlungen, deren ich eine Anzahl besucht habe, und hier wird auch mit Freimütigkeit und großem Ernst der Gegenstand behandelt. Der Niederschlag dieser Besprechungen findet sich dann in einem Fachblatt wieder, von dem jedoch der Lehrer der Mathematik, der Naturwissenschaften, auch der Philolog kaum je Kenntnis nimmt. Es bleibt ihnen mithin ein wesentlich Unbekanntes und also Gleichgültiges, da die der allgemeinen Didaxis zugewandten Blätter — wie auch das unsere — kaum je tiefergehend sich mit dem Gegenstand beschäftigen. Dabei ist nichts zu erstaunen: bei allen anderen Gegenständen bezieht sich der Streit auf das Wie und Wieviel des Unterrichtsstoffs, nicht aber auf seine Substanz; beim Religionsunterricht erreicht der Streit alsbald diese Substanz selbst, die Person Christi, die Trinität, die Autorität der heiligen Schrift. Wer sich öffentlich über Religionsunterricht äußert, wird auf seinen „Bekenntnisstand" hinsichtlich dieser und ähnlicher Fragen untersucht, und wir sind noch nicht soweit, in diesen Punkten die verschiedenen Auffassungen unter Leuten, die alle Christen sein wollen, einfach zu registrieren; wir haben, mit andern Worten, den Wahnbegriff der Ketzerei noch nicht überwunden. Es ist auch nicht zu erwarten, daß dieser in der Entwicklung vieler Jahrhunderte begründete Übelstand bis zum nächsten Sonntag oder auch überhaupt werde beseitigt werden. Indes gibt es doch den einen und den andern sozusagen neutralen Punkt, über den vom allgemein pägagogischen oder didaktischen Standpunkt aus gesprochen werden kann und gesprochen wird.

Ein solcher ist die Persönlichkeit des Lehrers. Wir reden nicht von dem Unterricht der Unterstufen: hier spricht die Autorität der Sache selbst, und die Persönlichkeit ist zwar nicht gleichgültig, was sie nirgends ist, aber sie ist nicht in dem Maße wichtig und ausschlaggebend, wie beim Unterricht auf den oberen Stufen. Hier ist ein Unterschied zwischen dem katholischen und dem evangelischen Unterricht. Der katholische Religionslehrer spricht im Namen und ge-

wissermaßen im Auftrag seiner Kirche, deren Lehre er vorträgt, und wie es gelingen mag mit Gründen rechtfertigt: der evangelische muß seinem Unterricht Nachdruck und Wirksamkeit geben durch die Kraft seiner Persönlichkeit, und Persönlichkeit gibt es nur, wo eine Überzeugung ist. Dies ist in unserer Zeit, wo die Gegensätze nicht mehr latent, nicht mehr auf wenige Individuen beschränkt sind, eine sehr schwierige und sehr ernsthafte Sache, und die erste Frage, welche die Pädagogik hier zur Erwägung zu stellen hätte, wäre also die: wie bildet sich die religiöse Persönlichkeit, welche dem Religionsunterricht an unseren Gymnasien Kraft geben soll.

Es kann nicht unsere Absicht sein, in die Tiefen dieser Frage einzutreten, welche eine ganze Menge von Einzelfragen gewichtigster Art in sich schließt: wir wollen heute nur ganz bescheiden auf eine Seite dieser Frage hinweisen, die uns das an der Spitze unserer Betrachtung genannte Buch nahe legt. Der Religionslehrer muß sich, scheint uns, mehr als je mit dem, was man früher Religionsphilosophie nannte und jetzt Religions*geschichte* nennt, beschäftigen.

Wir wissen nicht, ob es gegenwärtig zum — amtlichen — Studium der Theologen gehört, ein Kolleg über Religionsgeschichte gehört oder ihr Wesentlichstes sonstwie sich zu eigen gemacht zu haben. Das aber weiß ich, daß unsere Theologengeneration vor 60 Jahren glücklich gewesen wäre, für diesen interessantesten Gegenstand ein so vortreffliches Hilfsmittel zu besitzen, wie das obengenannte Buch. Damals mußte, wer seine Kenntnisse soweit erstrecken wollte, sie sich mühsam aus zerstreuten Aufsätzen in abgelegenen Fachzeitschriften zusammensuchen, oder es gab auch wohl ein oder das andere äußerst mangelhafte kompilatorische Werk, in dem allerlei einschlägige Notizen kritiklos zusammengestellt waren und das man, nachdem man es angelesen, unbefriedigt wieder weglegte. Dies ist längst durch die Forschung auf allen Seiten besser geworden, und es ist vielmehr, wie auf anderen Gebieten, durch den Überreichtum ein neues Bedürfnis, das Bedürfnis der Zusammenfassung und Klärung dringend geworden. Diesem Bedürfnis ist durch das Schaarschmidtsche Buch in einer, wie wir nicht anstehen zu sagen, mustergültigen Weise abgeholfen worden. Es gibt auf 250 Seiten in einem ersten vorbereitenden Teil S. 1—94 eine allgemeine Einleitung, bestimmt dann den Begriff der Religion und unterscheidet hier die zwei Bestandteile: 1. die Vorstellung oder Anerkennung einer übernatürlichen Macht und 2. den Kultus, den Dienst, mit dem der Mensch auf diese Macht einzuwirken sucht, erörtert den Ursprung der Religion und beweist durch ihre Allgemeinheit in irgend einer Form, daß sie ein unserer Vernunft auch auf ihrer niedrigsten Stufe wesentlich Inhärierendes ist, kritisiert — ein sehr lesenswerter Abschnitt — die verschiedenen Versuche sie abzuleiten, bespricht in einem weiteren Abschnitt „Anthropo-ethnographische Vorbemerkungen" die psychologischen Voraussetzungen der Religion und gibt ein einleuchtendes Schema der Einteilung für den nun folgenden zweiten ausführenden Teil, welcher die eigentliche Geschichte der Religion und die Charakteristik der einzelnen Religionen enthält. Hier unterscheidet und schildert er die Stufe des *Naturalismus*, — des *konkreten*, den Fetischismus, die Verehrung eines vom Einzelnen willkürlich oder zufällig er-

griffenen Gegenstands, und den Totemismus, des von einer Gemeinschaft, einer Horde anerkannten Fetisches, — und des abstrakten, des Polydämonismus, des Glaubens an Dämonen oder Geister, denen man noch keine bestimmten Züge leiht; dann die Stufe des Spiritualismus, unter dem Sch. zunächst die Religionen des anthropomorphischen Polytheismus, die der meisten und für uns bedeutungsvollsten Völker begreift, und dann die monotheistischen Religionen, die Religion Zarathustras, den israelitischen Monotheismus und den Islam, um schließlich zu dem universalistischen und ethisch bestimmten Monotheismus, dem Christentum zu gelangen. Er stellt dieses als die wirkliche Religion dem Monismus gegenüber, einer Weltanschauung, die beschreibt, aber nicht erklärt und, indem auch sie vor einem Unerklärlichen schließlich Halt macht, dem Christentum weichen muß, das, indem es dieses Unerklärliche als Gott der Liebe anschaut, das religiöse Bedürfnis, das nichts Zufälliges und bloß Historisches ist, befriedigt. Dieser Abschnitt, in dem der Verfasser die Religion Jesu Christi aus den dogmatischen und symbolischen Hüllen herauszuschälen strebt, erscheint uns sehr wohlgelungen. In einem Anhang ist dann noch vom Buddhismus die Rede, der, einem Bedürfnis der Gegenwart entgegenkommend, ziemlich eingehend geschildert, dem aber der Charakter als besondere Manifestation der Religion abgesprochen wird, weil er den einen notwendigen Bestandteil jeder Religion, den Glauben an ein Göttliches, nicht habe. Wir gestehen, daß uns dies nicht recht einleuchten will, obgleich es ja richtig ist, daß in der Vorstellungswelt des Stifters der Begriff der Gottheit, des Göttlichen fehlt: es scheint uns ein Streit um Worte, da es dem Buddhismus doch an Surrogaten für den Gottesbegriff nicht fehlt.

Wir sehen hier, daß bei diesem Gang alle Beziehungen des Gegenstands berücksichtigt sind, von denen wir nur die eine wichtige, das Verhältnis der Religion zur Sittlichkeit erwähnen wollen. Das Buch hat aber noch andere Vorzüge, die wir in unserer vielschreibenden Zeit zur Nachahmung besonders hervorheben müssen. Einmal seine Kürze: der Verfasser bringt seinen Reichtum wie bemerkt auf 250 Seiten unter, indem er alles überflüssige Wortemachen meidet: und vor allem — es ist ein ganz fertiges, reifes, in sich abgeschlossenes Buch, in dem der jetzt über 80jährige Gelehrte den Ertrag seines Lebens, auf Grund von Vorlesungen, die er, der frühere Oberbibliothekar der Universität Bonn gehalten, und die er in der Muße seines ehrenvollen Alters nochmals geprüft, ergänzt und zum Buch verarbeitet hat, als eine Art Vermächtnis niedergelegt. Der Gedanke ist überall klar wiedergegeben, ohne Tendenz, ohne Hinterhalt, ohne feiges Verschweigen, so wie es dem Alter geziemt und auch der schriftstellernden Jugend wohl anstehen würde. Die Reife und Sorgfalt, bemerken wir beiläufig, zeigt sich unter anderm auch in der Reinheit des Textes, in dem wir nur einen einzigen, ganz unbedeutenden Druckfehler haben entdecken können.

Wir beglückwünschen den Verfasser, daß es ihm beschieden war, ein ehrenvolles wissenschaftliches Leben mit einem solchen Vermächtnis an die Jugend zu krönen. Damit kehren wir zurück zu dem was unsere eigentliche Absicht war, auf ein wichtiges Moment der Vorbildung für unsere Religionslehrer hinzuweisen. Man kann eine Facultas für den Religionsunterricht auf dem reglementsmäßi-

gen Wege erlangen: die **Fähigkeit** aber für Erteilung eines guten und wirksamen Religionsunterrichts liegt doch etwas tiefer, als in der Region, welche das Reglement bestimmen und die Prüfung berücksichtigen kann. Sie liegt in der Durchbildung der Persönlichkeit, sie nenne sich nun orthodox oder liberal: und zu dieser Durchbildung scheint uns allerdings notwendig auch das zu gehören, daß man das ganze Gebiet der Religionsgeschichte einmal denkend durchwandert hat. Wir wollen ja nicht nach beliebter Manier einen neuen Gegenstand und entsprechende Zeit für ihn an unseren Mittelschulen verlangen, indem wir ihm konzentrierende, charakterstärkende und alle sonstigen Tugenden und Kräfte zuschreiben; wir sehen bekanntlich die große Schulreform, die uns jetzt und zu allen Zeiten not tut, vornehmlich in der Verbesserung unserer Personen; zu dieser scheint uns die religiöse **Orientierung** an der Hand der Religionsgeschichte ein nicht unwichtiger Beitrag zu sein, und für die Erleichterung dieses Studiums bleiben wir dem Verfasser dankbar verpflichtet.

Bonn. O. **Jäger.**

Petrus Ramus als Reformator der Wissenschaften.

II.

Wir können das Lebenswerk des Ramus nicht begreifen, ohne einen historischen Ueberblick, der beginnt mit dem Anfang aller logischen und rhetorischen Theorien.

In den Jahrzehnten nach den Perserkriegen drang bei den Griechen mehr und mehr die neue, auf **Rhetorik** abzielende Bildung durch. Noch gab es keine Systematisierung des Rechts, selbst Cicero stellt ja solche als eine erst noch zu leistende Aufgabe hin. Aber auch sonst haftete der griechischen Rechtsübung noch manche Unvollkommenheit an. Dazu gehörte die theoretische Ueberschätzung des Tatsächlichen, der sogenannten kunstlosen Beweise: Zeugnis, Folter, Eid, Urkunde. Wenn die neue Richtung sich vermaß, die schwächere Sache zur stärkeren zu machen, so hat das den Sinn: durch künstliche (logisch-rhetorische) Argumente einer Sache zum Siege zu verhelfen, die nach Maßgabe der kunstlosen Beweise die schwächere wäre. Halten wir diesen Unterschied der Beweisarten fest! Er spielt eine Rolle in der Geschichte des Ramismus. Wie aber die Rhetorik zur Gefahr werden kann für Moral und Wissenschaft, erkannte **Sokrates**. Er stellt dem Kunststil den wissenschaftlichen entgegen. Mit der Frage nach der Definition hemmt er den rhetorischen Redefluß, deckt er sophistische Kunstgriffe auf. Er übt dabei die Hebammenkunst des induktiven Verfahrens, indem er dem Mitunterredner gewisse Sätze abgewinnt, und dabei den Schein wahrt, als habe der Belehrte die Lehre von sich aus gefunden. Daher die alte pädagogische Regel: der Schüler soll selbst finden. Am genialsten, aber auch am unabhängigsten übte **Plato** die sokratische Methode; dabei glaubte er, daß die Weise der Mathematiker vorbildlich sei für jeden wissenschaftlichen Unterricht. Auf diesem Wege gelangt aber Plato wieder vom Dialog beim zusammenhängenden Vortrag an. Die Induktion stellt sich jetzt dar als eine Art Vorbereitung für die wissenschaftliche Beweisführung: sie geht von unten aus und steigt zu den obersten Prinzipien auf; aber als höheres Verfahren gilt der umgekehrte Weg, welcher aus dem Obersten, Allgemeinsten, Einfachsten das Untergeordnete oder Zusammengesetzte ableitet. Bei dieser Deduktion geht man so gut als

möglich nach dem Prinzip der Zweiteilung, der Dichotomie, vor.[1]) Jedes untere Glied unterscheidet sich vom obern und von seinem Nebenglied durch ein Differenzierungsmerkmal, das im Namen ausgedrückt, auch den Grund der Besonderheit angibt.

Da nun das alte dialektische Verfahren in den Hintergrund tritt, kann es uns nicht wundern, wenn schon der Schüler Platos, Aristoteles, öfters vom Dialektiker geringschätzig spricht, ihn einreiht zwischen dem Rhetoriker und dem Philosophen.[2]) Der eigentliche Kampf der Philosophen galt allerdings immer noch den in der Praxis so erfolgreichen Rhetoren. Gerne hätte man sie auf ihrem eigenen Gebiete geschlagen. In dieser Absicht schrieb Aristoteles sein Jugendwerk, die Topik. Der Name Topik nimmt bezug auf die altüberlieferten loci oder Gemeinplätze. Sie sind die künstlichen Beweise, mit denen die kunstlosen gestützt oder widerlegt werden. Allein Aristoteles hatte in seinem Kampfe gegen eine Rhetorenschule wie die des Isokrates nicht sonderlich Glück. Anderseits war die von Plato neugefundene Methode systematischer Darstellung auf dem toten Punkt angekommen. Da legte Aristoteles den Grund seiner Logik, indem er in ihren Mittelpunkt stellte die Lehre vom Schließen. Dabei trat freilich die Empirie, die Induktion, nicht so hervor, wie es wünschenswert gewesen wäre. Auch auf die Krönung des Gebäudes durch völlige Darlegung einer apodiktisch gegliederten Systematik war Verzicht geleistet. Die Fehler dieser Logik, die noch größeren der nacharistotelischen Darstellungen dieser Wissenschaft sind von Prantl, Steinthal u. A. schonungslos aufgedeckt worden.

Wir glauben sagen zu dürfen: eine Logik, die nicht mit ungehörigen Bestandteilen vermischt wäre, kannte das Altertum überhaupt nicht. Wir haben aber im wesentlichen zwei Auffassungen dieser Wissenschaft zu unterscheiden, wobei wir uns jedes Urteiles darüber enthalten, welcher der Vorzug gebühre. Die eine Auffassung, die aristotelische, ist von der Grammatik beeinflußt. Die Lehre vom Schließen behandelt ein der grammatischen Periode analoges Gebiet. Was Wunder, daß man das Bedürfnis fühlte, die Analogie zwischen Grammatik und Logik vollständig zu machen. Wenn Aristoteles die Kategorien und die Hermenie nicht selbst geschrieben hat, seine sonstigen Schriften boten das Material zu solcher Ergänzung, wobei die Kategorien, als oberste Stammbegriffe, Lehre von den Begriffen, entsprechend den grammatischen Wortarten, die Hermenie als Lehre vom Urteil der Satzlehre analog wäre. Die andere Auffassung der Logik, die rhetorisierende, ist im Altertum für uns hauptsächlich vertreten durch Cicero und Quintilian. Sie befolgt eine durchaus verschiedene Einteilung von der eben genannten. Sie läßt auf eine Lehre vom Finden, de inventione, folgen eine solche von der Beurteilung des Gefundenen, iudicium. Im Mittelalter beherrscht die scholastisch-aristotelische Auffassung alles. Mit der Renaissance kommen dagegen Cicero und Quintilian zu Ehren. Laurentius Valla allen voran erhebt (Dialect. disput. III, 750 Basel) gegen Aristoteles den Vorwurf, er habe den Namen der induktiven Methode mißbraucht. Nach Art der Pferdediebe habe er dem Sokrates gestohlenes Gut bis zur Unkenntlichkeit entstellt. Wer eine Induktion lehre, die aufsteige vom Einzelnen zum Allgemeinen, der treibe der Scholastik zu. Die wahre sokratische Induktion beruhe auf Frage und Antwort. Ihr Wesen zeigten Cicero und Quintilian.

So die Renaissance des 15. Jahrhunderts in Italien. Allein schon bei einem der ersten Deutschen, der über die Alpen zieht, um die neue griechische

1) Diesen Grundsatz befolgten die Ramisten bis zum Ueberdruß. Kant anerkennt ihn und modifiziert ihn so, daß daraus die neue Dialektik entstand.

2) Prantl's Darstellung in s. Gesch. d. Log. i. Abendl. I S. 63 ff. und 95 leidet an einer Uebertragung des aristotelischen διαλέγεσθαι auf Plato.

Weisheit zu lernen, begegnen wir gerade in diesem Punkte wieder einer bedeutsamen Annäherung an Aristoteles. Agricola ist nicht, wie man gemeint hat, Schüler gewesen des Theodorus Gaza, des schulgerechtesten der eingewanderten Griechen, welcher festhielt an der Autorität des Aristoteles. Aber Agricola studierte in einer von diesem Griechen beeinflußten Umgebung. Er anerkennt die Auffassung des Valla von dem Begriffe der Induktion nicht. Diese steige vielmehr, wie Aristoteles lehre, tatsächlich vom Einzelnen zum Allgemeinen auf. Agricolas Schriften wirkten im Sinne des Aristoteles auf Melanchthon zur Zeit, als man in Wittenberg einsah, man könne des Aristoteles nicht entraten in der beabsichtigten Neugestaltung der artes liberales und der übrigen Wissenschaften. Das hohe Ziel, das Cicero z. B. der Jurisprudenz gestellt, galt als noch nicht erreicht.

So ungefähr lagen die Dinge, als Ramus als Reformer der Logik auftrat. Er zuerst führte die Scheidung von „Erfindung" und „Urteil"[1]) praktisch durch. Auch darin bewährte er das dem Franzosen eigentümliche Geschick, daß er sein Lehrbuch der Logik (dialecticae partitiones, auch institutiones) knapp faßte, alle Begründung und alle Polemik verwies in ein das Lehrbuch begleitendes Werk: animadversiones in organum Aristotelis, später auch genannt scholae dialecticae. Bei oberflächlicher Betrachtung gehört nun Ramus zu den rhetorisierenden Logikern wie Cicero, Quintilian, Valla u. s. w. Dabei hat sich auch die Geschichte der Philosophie beruhigt. Ich denke, es macht aber einen Unterschied, ob man, wie die Genannten, Logik und Rhetorik verquickt, oder wie Ramus die Rhetorik von allem entlastet, was nicht rein äußerlicher Art ist. Von der rhetorisch orientierten Logik nahm Ramus gerade so viel auf, als sich gebührte. Er erweitert und vergeistigt den scholastischen Betrieb, indem er in die Logik alles verweist, was die Materie des Denkens und die Anordnung der Gedanken betrifft. Damit war von Anfang an gegeben, was sich innerhalb eines Jahrzehntes bei Ramus immer deutlicher herausstellte. In seinen letzten Absichten begegnet er sich, eben weil er Platoniker sein wollte, auch mit Aristoteles. In der dichotomischen Einteilung der Lehre vom Urteil verlangt er vom einzelnen wissenschaftlichen Urteil mit Aristoteles Allgemeingiltigkeit. Die Anordnung der Urteile muß gemäß einer bald so bald so von Ramus umgeänderten aristotelischen Lehre vom Schließen auf Folgerichtigkeit im Verhältnis zu einander beruhen, ferner sollen die Urteile zuletzt methodisch und systematisch gegliedert werden durch Hinabsteigen vom Allgemeinen zum Einzelnen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Dieser letzte, die Logik krönende Abschluß des Ganzen, heißt methodus, genauer methodus unica, bald auch mit Berufung auf Aristoteles und Plato methodus unica secundum Aristotelem.[2]) In dem Maße, wie nun das iudicium der rhetorisierenden Logik bei Ramus zu einer Wissenschaftslehre geworden ist, in dem Maße ist die ehemals rhetorische inventio als Unterbau des iudicium bestimmt, zur Lehre von der Empirie und Induktion zu werden.

Als nun Ramus in der Mitte der fünfziger Jahre so weit gediehen war, wandte er sich an den Buchhändler Wechel (ursprünglich wohl Wechelin oder Wegelin, deutscher oder schweizerischer Abkunft) zu Paris und beriet mit ihm den Plan einer systematischen Bearbeitung der gesamten artes liberales. Dieses Ereignis ist von Wichtigkeit geworden mehr für die deutsche Wissenschaft als die französische. Denn Wechel ließ sich, dem Blutbad der Bartholomäusnacht wie durch ein Wunder entronnen, in Frankfurt am Main nieder. Von hier aus betrieb er die Verbreitung des gemilderten Ramismus, der sich seines Zusammentreffens mit Plato und Aristoteles rühmt. In diesem Sinne läßt er durch den

1) Darum heißt die Urteilskraft secunda Petri (Rami), Kant Kritik der r. V. S. 173.
2) So schließt noch Kant sein Hauptwerk mit einer „Methodenlehre".

Juristen Roding des Ramus Logik edieren 1576 und 1579. Freilich fand diese Berufung auf Aristoteles auch scharfen Widerspruch. Der Korbacher Rektor Scribonius sieht nicht ein, warum Ramus, der sonst nichts von Autoritäten wissen will, gerade in der unica methodus sich auf Aristoteles beziehe (so in Scribonius' 1587 zu Basel erschienenen logica triumphans). Wechels Wirksamkeit erhielt eine bedeutende Unterstützung, als im benachbarten Nassau zu Herborn eine Schule entstand, an welcher die aus dem zeitweilig lutherisch gewordenen Heidelberg vertriebenen gemäßigten Ramisten Piscator und Olevian, dann ihr noch gemäßigterer Schüler Alsted lehrten. Schon Roding stand unter Piscators Einfluß. Nicht umsonst ist es ein Jurist gewesen, und zwar einer von den Mehrern seiner Wissenschaft, ein z. B. um das Kameralrecht verdienter, der die Logik des Ramus edierte. Niemand mehr als die fortschrittlich gesinnten Juristen jener Zeit begrüßten die neue Logik. „Das Einfache und Natürliche seiner Lehre im Vergleich zum komplizierten Schematismus der Aristoteliker sicherte ihm den Erfolg." [1])

Ist auch Ramus nicht der Begründer der synthetischen, Systematik erstrebenden Richtung in der Jurisprudenz, so wird er doch ihr eifrigster Förderer. Da waren seine Beziehungen zu Basel von größtem Wert. Denn einst hatte hier des Erasmus Freund, Bonifacius Amerbach, diese Bestrebungen gefördert, nun setzte sein Sohn Basilius das Werk des Vaters fort. Auch der Drucker Joh. Herwagen, der im gleichen Sinne tätig war, gehört zu den frühesten Schülern des Ramus. An ihn ist der erste von Waddington abgedruckte Brief des Ramus und der einzige bei Waddington aus früherer Zeit (1551) gerichtet. Doch knüpft sich die Wirkung, welche Ramus auf die Jurisprudenz ausübte, vornehmlich an den Namen eines Basler Gelehrten, dessen Vater schon in freilich nicht ganz einwandsfreier Weise der von Melanchthon geförderten synthetischen Richtung Dienste geleistet hatte: Joh. Thomas Freigius. Später nach Altorf berufen, ist er auch dort für den Ramismus eingetreten, nachdem ihn Ramus namentlich während seines Aufenthaltes in Basel für sich gewonnen hatte. Die Bedeutung des Ramismus für die Rechtswissenschaft war noch in den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts groß genug, so daß Christian Thomasius zu ihm Stellung zu nehmen hatte. Geraume Zeit läßt sich kein hervorragender Jurist nennen, der nicht von diesem Geiste getragen wäre. Man sehe Stintzing's Register s. v. Ramus. Wir finden dort die Namen fast aller derer, welche wie der schon genannte Roding bestrebt sind, neue Wege zu gehen; das lateinische Quellenmaterial zum römischen Recht durch das griechische zu ergänzen; die Volksrechte der Germanen herauszugeben. Dabei ist Stintzing, wie natürlich, keineswegs vollständig. Es fehlt kein geringerer Name als der des Hotomann. Hotomann ist überhaupt bei Stintzing nicht als Logiker erwähnt, und doch schrieb er 1573 vier Bücher dialecticae institutiones.[2]) Daß aber die Logik des berühmten Verfassers der Franco-Gallia vom Geiste des Ramus diktiert sein wollte, scheint mir unwiderleglich hervorzugehen aus der Einleitung der logica triumphans des Scribonius. Der Name Hotomann ist geeignet, uns an den nachhaltigen Einfluß des Ramus auf die Staatsphilosophie zu erinnern. Nicht alle seine Schüler bleiben wie Freigius bei Aristoteles Staatslehre stehen. Wir haben schon gehört, die Leute, die sich in der letzten Zeit um Ramus scharten gegen Beza, galten als democratici.[3]) Der demokratische Geist des vorcalvinistischen Genf lebt nach der Bartholomäusnacht wieder auf im Calvinismus außerhalb Genfs. Die Idee, daß der Staat auf einem Vertrags-

1) Stintzing, Gesch. d. deutsch. Rechtswiss. I.
2) Blacaille, étude s. Franç. Hotmann, Thèse Dijon 1902.
3) Siehe meinen Aufsatz Zeitschrift f. Philos. u. philos. Kritik. CXXI p. 140ff.

verhältnis beruhe, befestigt sich in diesen Kreisen. Gerade zu der Zeit, da Ramus Mitte der 50er Jahre sich mit Wechel in Beziehung setzte, befand sich, und wiederum in des Ramus letzten demokratischen Jahren (1570/2) jener Languet, ein Franzos in deutschen Diensten, in Paris, der 1581 seine vindiciae contra tyrannos erscheinen ließ. Doch so nahe dieser Mann Ramus gestanden haben mochte, wir bedürfen seiner nicht; was Althusius für die Lehre vom Gesellschaftsvertrag bedeutet, hat Gierke[1]) auseinandergesetzt. Althusius will aber auch die Jurisprudenz im ramistischen Sinne umgestalten.[2]) Er lehrt in seinen früheren Jahren zu Herborn neben Piscator und Olevianus.

Die verschiedenen Schattierungen der Partei der Ramisten sind namentlich auf dem religiösen Gebiete zu erkennen. Nach seinem Tode fanden seine Lehren in reformierten Ländern da und dort Eingang schon wegen des Martyriums ihres Urhebers. Da pflegte man Ramus und Aristoteles nebeneinander gelten zu lassen, mehr noch Ramus zu verbinden mit Melanchthon, wie es die Philippo-Ramisten taten. So betont den Märtyrertod des Ramus die zweite Auflage der Basilea, sie ist entstanden im Kreise jener Basler, deren geistiges Haupt Polanus von Polandsdorf war. Darum findet sich in der von Polanus geleiteten Reorganisation des St. Galler Gymnasiums die Bestimmung, daß der Logik des Aristoteles die des Ramus beizugeben sei,[3]) und auch hier wird diese Vorschrift mit dem Ende des Ramus motiviert. In Hamburg galt ähnliche Anweisung, und verlangt wird diese Zusammenkoppelung auch von Johann Gerhard in Methodus stud. theol. Dig. V. Thes. II.[4]) Ebenso scheint mir die hohe Geltung zu erklären, die Ramus in der Berner Akademie genoß. Jährlich wurde sein Andenken durch Reden gefeiert. Auch in Lausanne trat Bern für Ramus ein, so daß in der Westschweiz der Ramismus sogar dem Cartesius standhielt.[5])

Anderseits aber stieß Ramus bei allen Konfessionen auf das größte Mißtrauen. Um dieselbe Zeit, aus der wir obige Urteile vernehmen, tat sich der Widerstand zusammen. Der Leipziger Professor Kramer muß seines Ramismus wegen abdanken, und fortan jeder Professor der Philosophie auf den reinen Aristoteles sich vereidigen lassen. Wir wissen, wie schon in der Mitte der 80er Jahre Ramus in Genf offiziell meist verpönt war, insgeheim aber um so eifriger studiert wurde. Einige Ergänzungen bietet auch hier Borgeaud zu der schon längst bekannten Angelegenheit des jungen Arminius, der, weil er des Ramus Logik studierte und propagierte, sich nach Basel flüchten mußte und erst auf Verwendung von seiner Heimat aus wieder nach Genf zurückkehren konnte. In der Tat enthält die ramistische Logik das Prinzip, das die freisinnige Theologie der Arminianer und der ihnen verwandten religiösen Sekten leitete, das zuletzt ein unvergängliches Dokument bekommt in Spinozas tractatus theologico-politicus.

Welches ist nun dieses Prinzip? Es knüpft an an die Einteilung der Beweisführung in kunstlose und künstliche Argumente. Von dieser Einteilung, sahen wir, geht die logisch-rhetorische Bewegung bei den Griechen aus. Ebenso schenken ihr die humanistischen Logiker ihre Aufmerksamkeit. Aber auch hier

1) Johannes Althusius 2. Ausg. (1902).

2) Gierke l. l. p. 39.

3) Dierauer, St. Galler Blätter f. Unterhaltung und Belehrung, Sonntagsbeilage des St. Galler Tagblattes 1903 Nr. 47 u. 48.

4) Elswich, de varia Aristotelis in scholis protestantium fortuna schediasma Wittenb. 1720 p. 20 ff.

5) Schon Bayle kennt die Vorliebe der Berner für Ramus. Jetzt ausführlicher Haag in der Geschichte der Berner Akademie. Der Begründer des Berner Ramismus ist ein Aarauer, Max Rütimeyer, der in Herborn studierte. S. Adolf Flury im Beiheft z. d. Mitteilgn. der Gesellsch. f. Deutsche Schulgeschichte 12 S. 40.

wieder ist Ramus am folgerichtigsten. Bei ihm vollendet sich der Sieg des Gedankens, der ratio, über die äußerliche Tatsache. Er ist Rationalist auch in der Theologie. Sämtliche äußeren Beweise, wie Folter, Eid, Zeugenaussage, Urkunde, werden in das letzte Kapitel der inventio verwiesen und als testimonia zusammengefaßt. Die testimonia zerfallen aber dichotomisch in menschliche und göttliche. Da erhebt sich die Frage: Soll auch für das in der Schrift gegebene göttliche Zeugnis gelten, daß es seinen Wert erst erhalte, wenn es sich bestätige durch ein argumentum artificiale? Hier können Leute wie Piscator zu Herborn nicht mehr folgen. Aber besonders auch in diesem Punkte bleibt extremer Ramist der schon erwähnte Korbacher Rektor Scribonius.[1]) Doch nicht allein die Betonung der Vernunft als oberster Instanz hat den Ramus als Feind der Theologie erscheinen lassen. Das von uns erwähnte Schriftchen des Aristoteles über die Kategorien wird heutzutage von fast allen Leuten so beurteilt, wie es Ramus getan. Dem Mittelalter war es dagegen nach der Bibel die wichtigste religiöse Urkunde. Um sie stritten sich die Konzilien. Das Ende des 16. Jahrhunderts sah sich wieder in die gleiche Lage versetzt. Ohne Kategorien keine Glaubenssätze, keine Religion! Da fühlte sich ein geistvoller Württemberger, Schüler des dem Ramus feindlichen Schegk, Nikodemus Frischlin, ein kenntnisreicher Philologe, aber zugleich ein Mann von ungeschlachten Manieren und ungeregeltem Leben, bewogen, die Grundlagen des Glaubens zu retten durch einen Dialogus contra P. Rami sophisticam pro Aristotele.[2]) Von dem Ton, der in dieser Schrift herrscht, gibt ihr Schluß eine kleine Vorstellung. Es heißt da: Tu Rame ne a ramo aliquo fias pensilis aut alio miserabili exitio pereas cave. Als Frischlin dieses sein vaticinium ex eventu erdachte, den Ramus dem Wortspiel zu Liebe an einem Zweige aufgehängt werden läßt, ahnte er wohl nicht, daß auch er eines gewaltsamen, aber keineswegs rühmlichen Todes sterben müsse. Im Dialog tritt neben Ramus und dem Autor auch sein discipulus auf, und diesem liegt es ob, den Ramus hinsichtlich der aristotelischen Kategorienlehre recht derb abzuführen. So erstarkt denn an den protestantischen Hochschulen der Aristotelismus wieder. In Altorf ist es Scherb, der den Ramus verdrängt, in Helmstädt Calixt. Freilich am letzteren Orte ersteht ihm auch ein mutiger Verteidiger, Pfaffrad. Der Geschichte der Pädagogik gehört sein Schriftchen an: de studiis Ramaeis et legibus optimae eruditionis. Francof. 1597. Wir ersehen daraus, daß die Ramisten jener Zeit mit Erfolg sich des Vorwurfs erwehrten, Ramus habe statt einer Logik eine Rhetorik gegeben. Der theologische Vertreter des Ramismus zu Helmstädt war der Lehrer Pfaffrads, Daniel Hofmann. Er wird im Kampfe gegen die antiramistische Partei zum Vorläufer des Pietismus. Die Wahrheit ist nach ihm nicht dieselbe in der Religion wie in der Philosophie.[3]) Die menschliche Vernunft soll sich nicht in Glaubenssachen mischen. Die Theologie hat ihre Quelle in der Offenbarung. Schüler Hofmanns war auch Andreas Cramer, der schon Spener so nahegerückt ist, daß dieser eine seiner Schriften 1669 herausgab.

Die eigentlich pädagogische Wirksamkeit des Ramus können wir hier um so eher blos streifen, als gerade über sie und ihre Verpflanzung in die deutschen Lande eine Schrift vorhanden ist, welche ihr Thema, ein seltener Fall auf dem Gebiete der Geschichte des Ramismus, erschöpfend darstellt.[4]) Einer der früheren

---

1) Triumphus logicae Rameae Basileae ex officina Pernea (1587).
2) Frankfurt 1590.
3) Elswich, p. 76. Thomasius de prudentia ratiocinandi et cogitandi cap. I § 88, V § 42.
4) von W. Schmitz, Köln 1871. S. auch N. Jahrbücher f. Phil. und Pädagogik 1868 S. 567 ff.

Schüler des Ramus muß nämlich gewesen sein Fabricius aus Düren, Marcoduranus genannt. Außer von Ramus war er auch von Turnebus, dem Kollegen und zeitweisen Gegner des Ramus, vorgebildet. So vereinigte er die Vorzüge beider, indem er die genaue philologische Schulung hauptsächlich dem Turnebus zu verdanken hatte. Er übertrug nun bereits in den 50er Jahren den Ramismus nach Düsseldorf, dessen Gymnasium er seit 1564 vorstand. Indem Schmitz das Verfahren des Ramus und des Fabricius eingehend schildert, hebt er nicht mit Unrecht hervor (p. 24), daß der Einfluß des Ramus in der Unterrichtsweise des Fabricius sich hauptsächlich darin zeige, daß den Realien mehr Platz eingeräumt werde als anderswo. Als Pädagogen jener Zeit, welche dem Realismus Konzessionen machten, sind sonst genannt Hieronymus Wolf und Michael Neander.[1]) Ziegler sagt von Wolf, den Melanchthon eine sokratische Natur genannt habe, er zeige seine Sonderart vor allem in der Zurückdrängung des rhetorischen Elementes; dem gegenüber habe er bei der Lektüre die cognitio rerum und die sittliche Wirkung in den Vordergrund gestellt. Auch hat Hieronymus Wolf die Arithmetik wenigstens fakultativ in den Lehrplan aufgenommen. Von Neander berichtet Ziegler, daß er großen Nachdruck auf den Unterricht in Geschichte und Geographie legte, auf letztere wie auf die Chronologie als Hilfswissenschaften der Geschichte. „Nimmt man dazu noch die Erlaubnis an die Schüler von Zeit zu Zeit ins Grüne zu spazieren und herbatum zu gehen, so sieht man, wie doch auch unter diesen Humanisten, denen das Lateinische immer die Hauptsache blieb, individuelle Neigungen zur Aufnahme und Pflege realistischer Fächer in bescheidenem Umfange führen konnten." Ziegler erwähnt diese Männer nur als Schüler Melanchthons, obschon er sonst der Wirksamkeit des Ramus mehr gerecht wird als andere Historiker der Pädagogik. Gerade hinsichtlich dieser realistischen Neigungen Neanders und Wolfs dürfen wir aber nicht vergessen, daß der Erstere sich ausdrücklich auf Ramus beruft, der Letztere anfangs der 50er Jahre, als der Stern des Ramus im Steigen begriffen war, ihm anvertraute Söhne guter Augsburger Familien von Basel nach Paris zu Ramus führte. Als er zurückgekehrt war, erhielt er den Besuch des englischen Humanisten Ascham, der ihn über des Ramus religiöse Stellung ausholte, und 1569 den des Ramus selbst. Auch mit Freige war Wolf befreundet.

Es ist hauptsächlich eine Frage, die uns hier hinsichtlich der engern pädagogischen Wirksamkeit des Ramus interessiert. Sie betrifft das Verhältnis von Ramus und Comenius. Ramus ist Verfasser einer kurzgefaßten lateinischen Grammatik.[2]) Sie verbreitete sich in vielen Auflagen über die damalige gebildete Welt. So erschienen 1651 zu Herborn bei den Erben des Christophorus Corvinus (diese aus Zürich stammende Druckerfirma Rabe ist Ramisten und Komenius gemeinsam): Rudimenta grammaticae Latinae Philippo-Rameae una cum Vestibulo Joan. Amos Comenii. Zudem hat Comenius 1611 und 1612 in Herborn studiert, ist dort Schüler des Alsted gewesen, der Beziehungen zu Polanus hatte. Auch Althusius hat er gehört. Wie sehr die Schule zu Herborn den Geist des Ramus atmete, zeigt das Programm Nebes.[3]) Es ist zuzugeben, Vives steht dem Komenius insofern näher als der später lehrende Ramus, als Vives schärfer wie Ramus einen von der Renaissance wiederum be-

1) Theob. Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen, 2. Aufl. 1904 p. 92.

2) Eine genauere Darstellung seiner grammatischen Theorien stellt uns in Aussicht: Joseph Golling, „Zur Behandlung der lat. Syntax im 15. und 16. Jahrh." Festschrift zum 70. Geburtstag Joh. Vahlen gewidmet.

3) Vives, Alsted, Komenius in ihrem Verhältnis zu einander. Elberfeld 1891.

tonten Grundsatz griechischer Rhetorik und Gerichtssprache auf die Pädagogik und Wissenschaften übertrug: die Sachen sollen gelten und nicht die Worte. Aber niemand wird die Monographie Nebes lesen, ohne sich zu fragen, warum im Titel der Name des Ramus fehle neben Vives und Alsted. Mir scheint das die Autorität Albert Langes verschuldet zu haben. Um den von ihm wieder aus dem Dunkel hervorgezogenen Vives um so unmittelbarer wirken zu lassen, auch wo er vornehmlich durch Ramus wirkt, hat Lange unwillkürlich die Bedeutung des Ramus verkannt. Komenius versteckt den Ramus unter alii. wo er einen Nikodemus Frischlin als verdienstvollen grammatischen Neuerer erwähnt. Das läßt vermuten, daß Komenius als frommer Mann es nicht mit Leuten verderben wollte, deren religiösen Gefühlen der Name Ramus anstößig war. Im ramistischen Lager hat man umgekehrt dem Nikodemus Frischlin vorgeworfen, er habe den Ramus ausgeschrieben. Es scheint, daß dieser Vorwurf, der, was den Charakter Frischlins betrifft, auf Wahrheit beruhen konnte, dem Manne die Feder in die Hand gedrückt hat zu seinem plumpen Angriff auf Ramus. Denn ex abrupto kommt Frischlin gegen den Schluß seiner Schrift darauf zu sprechen, daß ihm solcher Vorwurf gemacht werde. Ziemlich faul klingt die Ausrede, er habe die Grammatik des Ramus erst nach der Herausgabe der seinigen 1586 in Marburg bei Goclenius[1]) gesehen. Dagegen rechnen die englischen Verehrer des Comenius Ramus nach Gebühr zu den Bahnbrechern der Reform des grammatischen Unterrichts. Neben Melanchthon und Keckermann nennt ihn Hübner in seinem Schreiben an Comenius (London, Nov. 1639),[2]) ja, man hat sogar die Ansicht ausgesprochen, Ramus sei auf besserer Bahn als Comenius. Als Comenius nach England berufen wurde (1644), richtete an seinen Gönner Samuel Hartlib kein Geringerer als Milton die Schrift on education, um Partei für Ramus zu nehmen.[3]) Milton selbst ist Verfasser einer lateinischen Grammatik ad Petri Rami methodum concinnata. So hat Ramus auf England in der Mitte des 17. Jahrhunderts noch gewirkt wie ein Jahrhundert zuvor. Dazwischen liegt die Philosophie Bacons, ohne die ein Comenius nicht möglich gewesen wäre. Bacon weiß wohl, daß Ramus den Schutt abgetragen hat vom Boden, auf dem der Bau des Novum Organum errichtet ist. Freilich hat er auch heftige Worte gegen ihn.[4]) Ich verstehe sie so: Ramus habe wohl den Aristoteles angegriffen, aber er sei zuletzt doch wieder dem Aristotelismus verfallen. Somit sei die Bahn für ein Novum Organum frei. Erst durch das Studium der philosophiegeschichtlichen Stellung des Ramus ist mir klar geworden, daß die selbständige moderne Philosophie nicht beginnt mit Nikolaus von Kues oder Giordano Bruno oder Bacon, sondern mit Descartes. Zwar nennt dieser seinen Landsmann nicht; aber auch hier ist Schweigen beredter als Worte. Schon Waddington spricht es aus, Cartesius hat sich an Ramus gebildet. Schon der Titel der Schrift discours de la méthode verrät das. Es ist platonisch-aristotelischer Ramismus, wenn in einem Zeitalter der Skepsis auf der einen Seite, der siegreich fortschreitenden antiaristotelischen Mechanik, die

1) Inwiefern Goclenius Ramist heißen kann, setzt uns Freudenthal im betreffenden Artikel der deutschen Biographie auseinander.

2) Kvačala Komenius Korr. I S. 14 ff. D. pädagog. Ref. d. Komenius rc. M. G. P. XXVI. I. p. 151.

3) Ziegler p. 146.

4) De augment. scient. VI, cap. 2. Leyden 1652, p. 402. Für Ramus war Bacons Günstling Temple eingetreten, dem Piscator nicht ramistisch genug war und der hauptsächlich die dem Geiste Bacons entsprechenden Anschauungen des Ramus betonte. Temples Lehrer Digby ist dagegen ein heftiger Gegner jeder unica methodus. S. Freudenthal, Archiv für Gesch. d. Philos. IV u. V. Hier beginnen bereits Aporien, welche Kant im Streite gegen Hume beschäftigen und noch intensiver unsere Zeit beschäftigen, wenn sie sich mit Kant abfindet.

Ramus ersehnte, nicht mehr erlebte, auf der andern Cartesius sich nach einem obersten geistigen Prinzip umsah, aus dem alles sich systematisch deduzieren lasse, und es ist Modernität, daß er als oberstes Prinzip erschaut das Ich: Cogito, ergo sum.[1])

Zürich. M. Guggenheim.

Aus dem 44. juristischen Semester.[2])

Motto: Kleine Kinder müssen täglich gebadet werden, bis sie 100 Jahre alt sind.

Mit gutem Grunde hält der Gymnasialverein darauf, zu seinen Mitgliedern Männer aus allen Berufen zu zählen. Es möchte übel um den Humanismus stehen, wenn er bloß Sache der Philologen wäre; aber es ist mehr zu sagen: recht gut wird es ihm erst gehen, wenn er aufhört, bloß Sache der Schule zu sein. Die anerkannte Blüte des klassischen Studiums vor hundert Jahren bestand keineswegs darin, daß der Schulbetrieb besser war als heute: sondern umgekehrt, weil damals die Männer den unmittelbaren Verkehr mit den alten Dichtern, Philosophen und Politikern als unentbehrliche Geistesnahrung für sich selbst erkannten und brauchten, daher kam das Streben, schon mit den Knaben auf der Schule Besseres zu leisten; und weil man überzeugt war, daß die gründliche Kenntnis der klassischen Sprachen weder auf der Universität noch im Leben zu entbehren sei, deshalb ging man dazu über, nur noch Zöglinge des regenerierten Gymnasiums zum Studium zuzulassen.

Seitdem ist die Hochflut des modernen Größenwahns über uns dahingerauscht. Die Generation, die mit Eisenbahnen und Dampfschiffen den Erdball umspannte, glaubte das antike Geistesleben ebensoweit hinter sich gelassen zu haben, wie die alten Trieren. Die geschickten und betriebsamen Exploiteure der Errungenschaften, die sie den Bahnbrechern des 17. und 18. Jahrhunderts auf dem Gebiete der Mathematik und der Naturwissenschaften verdankten, rechneten sich die Leistungen dieser den Alten ebenbürtigen Geisteshelden zum eigenen Verdienste an, und die Schüler meinten, stolzer tun zu dürfen, als es den Meistern je in den Sinn gekommen war. So haben wir die Jahrzehnte erlebt, die als Zeit der ärgsten Geschmacksverwilderung, des sinnlosesten Raubbaus an dem Schatze der Schönheit, den Natur und Kunst in jahrtausendaltem Verein gesammelt hatten, der Nachwelt bald übler verrufen sein werden, als Völkerwanderung und dreißigjähriger Krieg. Hoffen wir, daß ihr Höhepunkt überschritten sei, ihr Ende angefangen habe.

Die Abkehr vom modernen Unfug ist von jeher gleichbedeutend mit einer Rückwendung zur Antike. Neuerdings haben wir eine Bewegung zur Körperpflege, ausgehend von Heilkundigen und Turnlehrern, die ganz gewiß nicht philologisch beeinflußt sind, aber jeden Philologen in Schatten stellen durch die Begeisterung und den Eifer, womit sie Kleider abwerfen und Turnhallen einreißen möchten, um die altgriechischen Ringplätze — in unserm gar nicht altgriechischen Klima — ins Leben zurückzurufen. Sollten nun Leute, denen griechische Körper-

1) Die Unterscheidung einer analytischen und einer synthetischen Methode könnte Descartes den Aristotelikern direkt entnommen haben. Nun nennt er aber erstere die der Erfindung, letztere die der Darstellung, das ist ramistisch, und wieso gerade Ramus dazu kommt, haben wir oben gezeigt.

2) Der folgende Artikel, der uns von einem hochgeschätzten Rechtsanwalt beim Dresdener Oberlandesgericht zugegangen ist, ist in mehr als einer Hinsicht geeignet unsere Leser recht zu interessieren. U.

bildung derart aus einem Ideal zur Wirklichkeit wird, nicht auch dahin geführt werden, griechische Geistesbildung an der Quelle zu schöpfen? Ich denke noch eine Zeit zu erleben, da es an Lehrern mangeln wird für die Vielen, die Griechisch zu lernen begehren. Und es lohnt sich, meine ich, nicht mehr, gegen Gurlitt und Genossen zu streiten, sie sind einen Geschichtstag zu spät aufgestanden.

Doch ich will von einer Zukunft, die ich nur glauben kann, zur Gegenwart zurückkehren, für die ich es am Beweise nicht fehlen lassen werde.

Die Macht der modernen Strömung in der jüngsten Vergangenheit zeigte sich an nichts deutlicher, als gerade an der Abwehr der Gymnasialfreunde, bei denen vielfach die Stimmung des Verzweiflungskampfes zu herrschen schien.

Die beste Waffe, deren man sich bediente, war der Nutzen geistiger Durchbildung, die freilich als character indelebilis dem altsprachlich Geschulten eigen bleibt, auch wenn die positive Sprachkenntnis bald verrinnt und die Klassiker selbst schon in der Muluszeit zum Antiquar oder in die Rumpelkammer wandern. Das muß um so mehr gelten, als die Mathematik und selbst die deutschen Schulschriftsteller gegen das gleiche Los des Schönen keineswegs besser gefeit sind. Homer und Horaz werden, wenn sie nach Jahren in der Erinnerung der alten Herrn auftauchen, gewiß nicht minder vertraulich und freudig begrüßt als der binomische Lehrsatz und die trigonometrischen Formeln, und wenn das Abiturientenexamen nach 10 Jahren ohne Vorbereitung wiederholt würde, so ist es noch sehr die Frage, ob sich nicht mehr Leute fänden, ἵστημι aus dem Kopfe abzuwandeln, als eine Quadratwurzel auszuziehen. Nur hilft das schlecht gegen den Wettbewerb der neueren Sprachen, die eine wenigstens annähernd gleichwertige Schulung und zugleich einen wirklichen Besitz fürs Leben zu geben verheißen. Daß aber auch das Gymnasium noch Schüler hervorbringt, die Wert darauf legen, ihre altsprachliche Fertigkeit neben dem Berufsstudium festzuhalten und selbsttätig weiterzubilden, — denen vielleicht die englische und französische Lektüre leichter fällt und die dennoch die Alten nicht missen mögen und vorziehen, — die vielleicht erst nachträglich den Reiz und Wert von Schriftstellern schmecken lernen, die ihnen auf der Schule langweilig vorkamen: dergleichen wagt der klassische Philologe selbst kaum zu glauben. Zum Teil beruht das auf einer verkehrten Auffassung des Verhältnisses von Schule und Leben, die unserm ganzen Schulwesen sehr zu seinem Nachteile anhaftet. Man verlangt zu viel von der Schule, erwartet zu wenig von der Selbsttätigkeit, ich meine nicht die gleichzeitige, sondern die nachfolgende, des Schülers. Da ist immer davon die Rede, die Schule solle eine abgeschlossene Bildung geben, gleich als ob ein Schüler schon fertig gebildet sein könne; und dann wird von Feinden der Schule höhnend auf den geringen Umfang der wirklich gelesenen Schriften hingewiesen, wogegen die Lehrer, um diesem Vorwurfe auszuweichen, nach Vermehrung der Lehrstunden rufen und deshalb wieder der Ueberbürdungssucht geziehen werden. Daß die Schule genug getan habe, wenn sie dem Schüler die sprachlichen und geschichtlichen Mittel mitgibt, um selbst soviel Schriftsteller er mag nach seiner eigenen Wahl kennen zu lernen, davon wollen beide Parteien nichts hören. Hier liegt die Lösung des Rätsels, warum die Schulen vor 100 Jahren positiv eher weniger, virtuell aber unstreitig mehr geleistet haben.

Der Versuch einer Darlegung, wieviel klassische Schriften früher und heute außer der Schule gelesen werden, würde statistische Unterlagen voraussetzen, die mir nicht zu Gebote stehen und wohl überhaupt nicht zu beschaffen sind. Neuausgaben der Originalwerke sind doch wohl nicht seltener geworden. Da ich nicht Gegner überzeugen, sondern das Selbstvertrauen der Lehrerschaft in die Erfolge ihres Wirkens erfrischen möchte, wird es genügen, wenn ich nachweisen kann, daß die Fähigkeit zum Verständnisse der Schriftsteller noch nicht ausgestorben

ist. Daß von einer solchen Fähigkeit, wo sie lebendig ist, auch Gebrauch gemacht wird, darf als selbstverständlich gelten.

Im gleichen Sinne hat diese Zeitschrift wiederholt Proben von griechischen Schülerarbeiten des heutigen Gymnasiums gebracht.[1]) Es wurde dabei Wert darauf gelegt, daß sie, ohne Benutzung der Grammatik und des Wörterbuchs, freie Wiedergabe von vorher gelesenen Originalstellen enthielten. Genau ebenso bitte ich die nachstehend mitgeteilten Stücke zu beurteilen. Auch sie entstammen der Anregung durch vorausgegangene Lektüre und sind ohne Anspruch auf Fehlerlosigkeit frei hingeworfen. Der Briefsteller, ein Jurist, ist nicht etwa von der Schulzeit her mit solchen Uebungen vertraut gewesen. Er war allerdings, was man einen guten Griechen nennt, d. h. er brachte eine erträgliche Uebersetzung auch ohne Präparation zurecht und hatte im Extemporale meist die 1, die damals noch freigebiger erteilt wurde. Aber seine lateinischen Aufsätze waren recht schwach und die Möglichkeit, lebendige Gedanken gar in griechischem Gewande herauszubringen, war ihm überhaupt unbekannt, bis er, zwanzig Jahre nach dem Abgang von der Schule, an dem ernstgemeinten Scherz von „*Ἰωαννίδης*. Sprechen Sie Attisch?" seine Freude hatte — ohne daran zu denken, daß man so etwas nachtun könne.

Da nahm er auf einer winterlichen Erzgebirgswanderung den Xenophon mit, um den unvermeidlichen Aufenthalt in schlechten Kneipen etwas erträglicher zu gestalten. Zu seiner Ueberraschung fand er nicht nur, daß der alte Heide sich ohne Anstrengung lesen ließ und sich als ein viel besserer und unterhaltenderer Schriftsteller entpuppte, als die Schulweisheit sich träumen ließ, sondern er geriet dermaßen in die griechische Welt hinein, daß ihm ganz von selbst attische Worte in die Feder flossen, als er einem jüngeren Bruder, dem er einst die ersten Anfangsgründe beigebracht hatte, seine Erlebnisse berichten wollte; und erst die zweite enggeschriebene Korrespondenzkarte reichte, um alles zu fassen, was ihm aus dem Herzen kam. Und nun bitte ich die verehrlichen Fachmänner zur Korrektur dieses Skriptums, bei dem natürlich Grammatik und deutsch-griechisches Lexikon weit ferner lagen als in der Klausur, den Rotstift zu ergreifen.[2])

Νολλενδορφοῖ, 20. 2. 1904.

Ἥκω ἐνθάδε τήμερον ὁρμηθεὶς Βεργισυβλῆθεν. Καὶ ἤλαυνον μὲν τὴν Θέλσενγρουνδ καλουμένην ὁδὸν ἐξ ἑωθινοῦ μέχρι δείλης γενομένης ἀναβαίνων παρὰ τὸν Θεοφιλίαν ποταμὸν ἐνταυθί που τὰς πηγὰς ἔχοντα, χωρίῳ δὲ ἐνέτυχον οὐδενὶ πλὴν Θεοφιλίας καὶ Καλῆς Ὕλης (Gottleuba und Schönwald), *μάλα μὲν εὐφραινόμενος τῷ τε ὀρεινῷ καὶ χειμερινῷ τῶν τόπων· καὶ πολὺ δὲ ἥσθην τοῖς Ξενοφῶντος Ἑλληνικοῖς, ἐπεὶ λαβὼν τὸ βιβλίον ἀνεγίγνωσκον ἀεὶ ἀναπαυόμενος. Χαριεστάτη γὰρ ἡ Ἀγησιλάου ἐν Ἀσίᾳ στρατηλατεία τά τε ἄλλα καὶ δὴ καὶ ὡς ὁ Ἀγησίλαος φιλικῶς συνέβαινε Φαρναβάζῳ καὶ τῷ υἱῷ αὐτοῦ ξένια παραλαβόμενος ἀντέδωκεν. Ὀρθῶς μὲν οὖν λέγει ὁ Γρώτης Ὁμήρῳ παραβάλλων τὸν Ξενοφῶντα· ἔστιν ὅτε δὲ καί τινι ἄλλῳ διὰ τῆς Σιβηρίας ἢ περὶ τὸν πόλον τὴν πορείαν ποιουμένῳ ἴσως ἂν παραβάλλοις ἐξ ὧν δὴ ἐν τῇ*

---

1) 1893 IV. Jahrg. S. 135, 1903 XIV. Jahrg. S. 148.

2) Selbstverständlich haben wir für unsere Pflicht gehalten, das Vergnügen der Anwendung des Stiftes nicht etwa durch Druckkorrekturen zu beschränken. Wer sich nun aber auf eine sehr reiche Fehlerernte freuen sollte, der wäre in einem starken Irrtum befangen, und insbesondere wird vielleicht mancher erstaunen, wie wenig doch gegen die „verfluchten" griechischen Accente gesündigt ist. An zwei Stellen treten dem Leser interpretatorische Schwierigkeiten entgegen; doch der Philologe wird sie lösen und wird auch mit Vergnügen einige Lexicis addenda notieren. U.

'Αρμενίᾳ μετὰ τῶν μυρίων ἔπαθεν ἀπεικάσας. Καὶ τὰ μὲν αὐτὸς εὐπόρως ὁδοποιούμενος ἀνεγίγνωσκον, τοῦ δὲ περὶ 'Αρμενίας λόγου ἀνεμνήσθην ἐπείπερ εἰς Βοημίαν παρῆλθον τῆς 'Αρμενίας ἤ που καὶ Σιβηρίας σχεδόν τι ἰσόῤῥοπον. Καὶ γὰρ διὰ τῆς χιόνος βαθείας οὔσης μόλις ἐβάδιζον ὑπερβάλλων τὸ ἄκρον, ἄνεμός τε ὀξέως ἐναντίος ἔπνει· χιόνος δὲ φερομένης ὡσανεὶ κονιορτοῦ, ὥστε ἀδύνατον εἶναι περιιδεῖν εἰ μὴ τὰ πάνυ πλησίον ὄντα, οὐκ ἐβουλιμίασα οὔτε τι ἄλλο ἔκαμον. Τὴν δὲ σκευὴν ἠμφιέσμην τὴν αὐτὴν ἥνπερ εἴωθα καὶ τοῦ θέρους παραλαβέσθαι οὐδενὸς διαφέροντος πλήν γε τὰς χεῖρας ἐνδεδυμένος ἔχω.

Χαῖρε καὶ ἀπόκριναι ὡσαύτως
τῷ σῷ πάλαι διδασκάλῳ.

Mit der am Schlusse erbetenen Antwort ist leider nicht zu dienen, weil der angeredete Leutnant es vorzog auf Sanskrit zu schweigen. Dadurch zog er sich eine Reihe immer energischerer Mahnungen zu, von denen ich die beiden letzten hersetze:

Τί σὺ ἠδικηκότος καταφρονεῖς μου; μῶν ἀπόρρητον ἀντιλοχαγῷ τὸ ἑλληνίζειν; κτλ.

Τὰ δ' ἄλλ' εὖ πράττω· καὶ σύγε δήπου.

Da auch das nicht hilft, kommt ihm der Bruder gar in Versen:

Δύσβατον ἠμφίεσαι σιγὴν ἀτοπώτατ' ἀδελφῶν
Παντὶ λόγῳ κωφόν, τίς τέχνη σ' ἐγερεῖ;

Nun endlich findet sich Jener zu einer Entschuldigung bewogen: er sei gerade mit Rekrutendrillen beschäftigt; er bitte vor weiterem um Musterübersetzungen für Einzelgriffe und Rottenmarsch in offener und geschlossener Ordnung. Von der Antwort ist nur die Stelle erhalten, worin dieser Anforderung — leider erfolglos — Genüge geschah:

ὁ δὲ σὺ ἀξιοῖς, εὐθὺς χαρισθήσεται, ὥστ' οὐδεμίαν ἔτι πρόφασίν σοι λελεῖφθαι τοῦ μὴ ἀποκρίνασθαι· οὔτε γὰρ τὸ καθ' ἕνα διαχειρεῖν τὰ ὅπλα ἀπορίαν τινὰ παρέχει οὔτε τὸ κατ' ἴλας προιέναι, τοτὲ μὲν ἐν τάξει, τοτὲ δὲ καὶ λελυμένης τῆς τάξεως.

Noch ein paar Proben eines längeren Kartenverkehrs mit einem andern Advokaten, der zwar auch nicht griechisch antwortet, aber jede einzelne Zuschrift ebenso begeistert auswendig lernt, wie die treu bewahrten Vierzeiler der Sappho (Δέδυκε μὲν ἁ σελάννα κτλ.).

Drei Grüße aus dem Erzgebirge.

Januar 1905.

'Εμνήσθην σου τοῖς ὄρεσι προςχωρῶν τοῖς σοὶ μὲν πατρίοις ἐμοὶ δε εὐξενωτάτοις πάλαι δὴ γεγονόσιν.

Februar 1905.

Δεύτερον ἐξ ὄρεος κορυφῶν σοι μνῆμα πάρεστι
Καν [Καὶ?] νιφόεντος ἄκρου ὑγρὸν ἐς ἄστυ πεσόν.

März 1905.

Δρυάδες μὲν ἐγρηγόρασιν
πρᾴως ἀνέμων πνεόντων,
ὀρεὸς τε χιὼν τέτηκεν,
αἰεὶ δὲ σύ μοι μέμηλας.

An denselben Advokaten und einen Mathematiker, der mit ihm zusammen in Rapallo weilte (beide pflegten sich die Salzhunde, auf deutsch Halkyonier, zu nennen):

April 1905.

Ἔζελε, φίλτατ' ἐμοὶ θνητῶν, Οἰκωμέ τ' ἄμυμον,
ἀλκυόνως ἐπὶ θῖνι πολυφλοίσβοιο θαλάσσης
κάπνου τε στυγεροῦ κονίης τε λελασμένω ἄμφω
οὔ τι κατακρίνω εὐδαίμονε, μηδ' ἐμοὶ ὑμεῖς
μέμφεσθ' οἶκοι ἔχοντι ὅπερ ζητεῖτε καὶ αὐτοί.
Ἀλκυονὶς πάντη ψυχή γ' ὅπη ἀλκυονειδής.

Sollte sich nicht noch mehr dergleichen Nachtgevögel an die Sonne Homers scheuchen lassen?

Blasewitz, 31. Dezember 1906.

Δρυμοχάρης.

Von Versammlungen und Sitzungen.

Von der Hamburger Ortsgruppe des Deutschen Gymnasialvereins.

Nach freundlicher Mitteilung des Herrn Professor A. Fritsch in Hamburg hielt in einer Sitzung der Ortsgruppe Hamburg, die am 25. Oktober v. J. unter Leitung des Herrn Präsidenten Dr. Martin stattfand, Herr Pastor Reuß einen Vortrag über das Thema: „Heinrich von Treitschke und das humanistische Gymnasium.“

Als einem Laien kam es dem Redner darauf an, die Laienwelt einzuführen in die Gedankenreihen eines Mannes, der als des neuen Deutschen Reiches glänzendster Historiograph und Publizist am Ende des 19. Jahrhunderts mit der leidenschaftlichsten Wärme für das alte humanistische Gymnasium eingetreten war. Die äußere Veranlassung zur Wahl des Themas war, daß am 28. April dieses Jahres zehn Jahre verflossen sind, seitdem Heinrich von Treitschke heimgegangen ist. So ist es eine Pflicht der Dankbarkeit, gerade in dieser Zeit seiner zu gedenken und das Gedächtnis dieses Mannes unserer Zeit lebendig zu erhalten. Redner schilderte dann die Spannung, die im Laufe des 19. Jahrhunderts zwischen den Bildungsidealen der reformatorischen Gelehrtenschule und den Ideen einer neuen Zeit entstanden war, die gekennzeichnet ist durch die Erkenntnisse der Naturwissenschaft und die auf ihr aufgebaute neuzeitliche, technische und industrielle Entwicklung. In diesem Aufeinanderplatzen der Gegensätze entdeckte Treitschke eine geschichtliche Notwendigkeit, und er forderte deshalb eine Zweiteilung des höheren Schulwesens. Zugleich legte Redner mit Nachdruck den Finger darauf, daß diese ganze neuzeitliche Entwicklung auf Männer zurückgehe, deren moralische und intellektuelle Erziehung in Treitschkes Anschauungen wurzele, wie sie besonders in seinen beiden Aufsätzen „Gedanken über das deutsche Gymnasialwesen“ und „Die Zukunft des deutschen Gymnasiums“ ausgesprochen seien. Redner schilderte die Angriffe, die berechtigten und unberechtigten, auf das Gymnasium, und ging dann dazu über, positive Vorschläge zu machen, wie er sich die Verteilung des Bildungsstoffes auf das Gymnasium und die lateinlose Realschule denkt, die er als gleichberechtigt anerkennen will. Das Charisma des Gymnasiums bleibe für alle Zeiten, daß es die Erziehung des modernen Menschen geschichtlich fundamentiere und seine Schüler dadurch in den geschichtlichen Zusammenhang der Erziehung des Menschengeschlechts stelle. Die erziehende Bedeutung des klassischen Altertums liege darin, daß die alten Sprachen das formale, logische Denken in einer Weise erziehen, wie dies den modernen Sprachen nicht möglich sei. Sodann seien die politischen Verhältnisse des klassischen Altertums so schlicht und einfach, daß sie der geeignetste Weg seien, den Schüler für die innerlich komplizierte Gegenwart vorzubereiten. Wunderbar bleibe es doch, daß unsere gelehrtesten Naturforscher immer behauptet hätten, die Erziehung des humanistischen Gymnasiums bereite zur Beobachtung und zum Verständnis von Naturvorgängen mindestens ebenso gut vor als realistische Vorbildung. Mit einem Ausblick darauf, daß das ganze klassische Altertum in seinen edelsten Vertretern, wie Aeschylus, Sophokles, Sokrates und Plato, wie eine Prophetie auf das Christentum und damit im innerlichen Zusammenhang mit unserer modernen Zeit erscheine, schloß der Redner.

Reicher Dank des Vorsitzenden und der Zuhörer belohnte ihn für den der Sache dienenden Vortrag. Geheimrat Professor Dr. Wallichs aus Altona gab dem auch

seinerseits lebhaften Ausdruck und knüpfte daran persönliche Erinnerungen an Heinrich von Treitschke, dessen politischer Freund er im Reichstag und im Abgeordnetenhause gewesen sei. Besonders wohltuend berührte bei diesem greisen Redner das begeisterte Lob der klassischen Studien, die ihn bei seinen 76 Jahren noch jugendfrisch erhielten.

In der diesjährigen Frühjahrssitzung der Ortsgruppe sprach Prof. Dr. **Klußmann** über „**Attika in alter und neuer Zeit**".

Der Redner erörterte, wie wir der ersten Beilage zu Nr. 315 der „Hamburger Nachrichten" entnehmen, zunächst die geographischen Verhältnisse und begann mit den Hauptgebirgen, deren Bau und Lage er klarlegte. Dann ging er über zu den von diesen eingeschlossenen vier Ebenen und ihrer Bedeutung für die geschichtliche Entwicklung des Landes. Die größte unter ihnen, die Athenische, auch **die** Ebene genannt, war durch ihre Lage in der Mitte der Landschaft, durch die sie begrenzenden Flüsse Ilisos und Kephisos und ihre Ausdehnung bis zum Meere schon von der Natur dazu bestimmt, die führende Rolle zu übernehmen. An den Höhen des Lykabettos lagen die ältesten Ansiedelungen in dieser Ebene, an den südwestlich davon gelegenen Akropolisfelsen lehnte sich die Stadt Athen an. Wie schon in den ältesten Zeiten die Bevölkerung Attikas sich in Gewerbetreibende, Bauern und Hirten schied, wird noch heute Handel und Gewerbe von den Griechen getrieben; den Acker bebauen die erst im 14. und 15. Jahrhundert von Norden eingewanderten Albanesen; ebenso sind stammfremd die Vlachen, die den Hirtenstand bilden. An Einzelbildern aus der näheren und weiteren Umgebung Athens gab der Vortragende eine Schilderung des „Kolonos", der einst in den Zeiten des Sophokles der landschaftlich reizvollste Punkt der athenischen Landschaft war, heute aber fast völlig kahl ist. Dann führte er die Zuhörer auf der heiligen Straße nach Eleusis, durch die herrlichen, an die Vorberge des Schwarzwaldes erinnernden Waldungen des königlichen Mustergutes Tatoi und von dort weiter über Kephissia, die Sommerfrische der Athener der Neuzeit wie des Altertums, und durch die Marmorbrüche des Pentelikon nach dem Schlachtfelde von Marathon. Die anschauliche Schilderung des Landes, das der Vortragende als Stipendiat des Deutschen Reiches im Frühjahr 1902 aus eigener Anschauung kennen gelernt hatte, wurde noch unterstützt durch Vorführung zahlreicher Lichtbilder, die den Charakter der Landschaft wie seiner Bewohner vor Augen führten.

Von der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

Am 25. Februar sprach hier Oberlehrer Dr. **Schönemann** über „**Die Anforderungen der Gegenwart und die humanistische Schulbildung**".

Nach einem Bericht in den „Frankfurter Nachrichten" ging Redner von der Bewegung aus, die vor etwa sieben [?] Jahren gegen die humanistischen Bildungsanstalten eingesetzt habe. Inzwischen sei allen neunklassigen Mittelschulen das Studium sämtlicher Fächer freigegeben worden, und der Deutsche Gymnasialverein sei selbst in seiner Braunschweiger Erklärung für die Aufhebung des Gymnasialmonopols eingetreten. Trotzdem häufen sich auch in unseren Tagen die Angriffe gegen das humanistische Gymnasium, und eine Menge von Broschüren versuchen ihm seine Existenzberechtigung streitig zu machen. Den Hauptangriffspunkt bilden hier die alten Sprachen, Griechisch und Latein, die man im Interesse von Englisch und Französisch, sowie der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer am liebsten ganz aus dem Lehrplan verbannt sehen möchte. Man verkennt den Erziehungswert dieser beiden Sprachen vollständig und will nicht begreifen, daß ihre Erlernung nicht ein Mittel zur Erwerbung von Kenntnissen ist, sondern daß sie dem gereiften Manne ein Kulturelement bedeutet. Vor allem tadelt man aber die Zahl der Unterrichtsgegenstände. Demgegenüber muß darauf hingewiesen werden, daß eine große Zahl der Schüler höherer Klassen Muße genug finden, sich noch künstlerisch zu betätigen. Vielleicht ist aber trotzdem eine Aenderung des Lehrplans nach der Richtung angebracht, daß man hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände der Veranlagung und Neigung gewisser Gruppen von Schülern mehr als bisher entgegenkommt. Der Unterricht in Geographie und Geschichte läßt sich dahin vervollkommnen, daß man diese Gebiete auch in anderen Unterrichtsstunden mehr berücksichtigt. Nicht ganz leicht zu lösen ist die Frage der **Kunsterziehung** des Schülers. Am besten läßt sie sich verbinden mit dem Studium der alten und neueren Schriftsteller, hinsichtlich der Architektur und Plastik auch mit dem Geschichtsunterricht. Die Kunst verträgt keine ausgesprochen lehrhafte Behandlung; Anregung und Anschauung im einzelnen ist mehr

wert als Kenntnisse, und schließlich ist der Dichter für den Schüler doch immer nötiger als der bildende Künstler. Um sich nun aber auch ein geeignetes Schülermaterial zu erziehen, ist es unbedingt erforderlich, daß der Lehrer in den untersten Klassen streng ist, um den für Latein nicht begabten Schüler zum Wechseln der Schule zu veranlassen. Der Redner kam zum Schlusse seiner Ausführungen noch auf die Oberlehrerfrage zu sprechen.

---

17. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins Ostern 1907 in Leipzig.

(Aus Nr. 76 des laufenden Jahrgangs der Leipziger Zeitung.)

Dem jüngsten Gymnasium Leipzigs, dem Königin Carola-Gymnasium, war zum erstenmal seit seinem Bestehen die Ehre zuteil geworden, den sächsischen Gymnasiallehrerverein zur Jahresversammlung in seinen Räumen aufzunehmen. Dienstag den 2. April, vormittags 10 Uhr fand unter dem Vorsitz von Rektor Prof. Dr. Vogel zunächst eine erweiterte Vorstandssitzung statt, in der eine Reihe geschäftlicher Fragen, u. a. die Wahl des nächsten Vorortes, zur Beratung standen. Nachmittags 3½ Uhr begannen die wissenschaftlichen Sitzungen, und zwar versammelte sich zuerst die historische Kommission zur Bearbeitung der Geschichte des sächsischen gelehrten Schulwesens unter dem Vorsitz des Oberstudienrats Rektors Kämmel zu einer kurzen Besprechung.

Hierauf folgte um 4 Uhr eine gemeinsame Sitzung aller Anwesenden, in der Prof. Dr. Hartmann vom König Albert-Gymnasium einen Vortrag über die Frage hielt: **Welche schulhygienischen Fortschritte lassen sich ohne oder ohne nennenswerten Geldaufwand verwirklichen?** Von dem Eisenacher Beschlusse ausgehend, daß die Schulhygiene ein notwendiger Bestandteil der Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes sein solle, betonte der Redner, daß die Schulhygiene in erster Linie nicht eine Geldfrage sei, sondern eine Frage der Erkenntnis, und zeigte an einigen Beispielen, daß bedeutsame Fortschritte hier auch ohne Geldaufwand ausführbar seien. Nach Empfehlung einer hygienischen Revision der bestehenden Schulordnungen, sowie der Einführung des Instituts der Elternabende verlangte Redner unter dem Gesichtspunkte der Gesundheit strenge Räumung der Klassen nach jeder Stunde nebst allgemeiner Lüftung, sowie Verbot des Arbeitens oder Lernens der Schüler in den Pausen. Zur Gewöhnung der Schüler an planmäßige Körperpflege sei die Mitwirkung besonders der Ordinarien der unteren Klassen nicht zu entbehren. Auf die hygienische Gefährdung der Jugend durch Tabakrauchen müsse auch die Schule hinweisen, besonders aber auf die Gefahren des Alkohols. Nach den neuerdings angestellten amtlichen Erhebungen sei nicht zweifelhaft, daß eine Zurückdrängung besonders des täglichen Alkoholgenusses gleichbedeutend sein würde mit einer Hebung der wissenschaftlichen Leistungen unserer höheren Schulen, abgesehen von der allgemeinen, gesundheitlichen Förderung. Die Erreichung dieses Zieles sei nicht durch Verbot anzustreben, sondern durch allmähliche Aufklärung und Gewöhnung, wozu schon jetzt manche Anfänge vorliegen. Diesen Vortrag ergänzte der als Gast anwesende Herr Sanitätsrat Dr. Brückner vom medizinischen Standpunkte aus. Hierauf begannen die Abteilungssitzungen.

In der (ersten) Abteilung für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte sprach Oberlehrer Dr. Kunze (Carola-Gymnasium) über **Arminius bei Klopstock.** Auf Grund einer eingehenden Inhaltsübersicht der drei Bardiete „Hermanns Schlacht", „Hermann und die Fürsten" und „Hermanns Tod" würdigte der Vortragende Klopstocks Bemühungen um eine vaterländische Dichtkunst. Nachdem er hierauf die poetischen Mittel gekennzeichnet hatte, die Klopstock in diesem Bestreben anwandte, erörterte er die Wirkungen der Bardiete auf Dichtkunst und Wissenschaft der damaligen Zeit und suchte schließlich nachzuweisen, daß sie auch heute noch verdienen, für das Gymnasium nutzbar gemacht zu werden, namentlich für die deutsche Privatlektüre der Prima. Hierauf hielt Oberlehrer Dr. Degen (Carola-Gymnasium) einen Vortrag über die **Anordnung der Homerlektüre,** in dem er die folgenden Leitsätze entwickelte: 1) Die Begründung der vermutlich erst seit Herbart üblichen Reihenfolge in der Lektüre der beiden Homerischen Epen ist unzulänglich. 2) Der Charakter der Ilias empfiehlt es eher, sie in Sekunda zu lesen, während die Odyssee mehr dem Standpunkte der Prima entspricht. 3) Die Wiederherstellung der ursprünglichen Reihenfolge der Homerischen Epen in der Lektüre erscheint besonders im Interesse ihres Zusammenwirkens mit dem übrigen griechischen, dem lateinischen und dem deutschen Unterrichte geboten. An diese Ausführungen schloß sich ein Referat von Oberlehrer Dr. Haubold (Carola-Gymnasium) über **gedruckte Schülerpräparationen.** Referent verwarf diese Art von „Schülerhilfen"

einerseits, weil sie zu viel Vokabeln und selbst die allerbekanntesten bieten, anderseits weil sie dem Schüler die Mühe des Nachdenkens ersparen wollen. Im zweiten Teile seines Vortrags erläuterte Dr. Haubold, wie seiner Ansicht nach die Schriftstellerlektüre einzurichten sei, damit die Schüler gar nicht erst auf derartige Hilfsmittel verfallen.

In der (zweiten) Abteilung für neuere Sprachen legte Prof. Dr. Meier-Bautzen die Ergebnisse der Corneille-Forschung in den letzten 25 Jahren dar. Der Vortrag, zugleich als Ehrung für den großen französischen Dramatiker gedacht, da sich für diesen seit der letzten Vereinstagung ein Zeitraum von 300 Jahren seit seiner Geburt erfüllt hat, kennzeichnete die Hauptergebnisse der Corneille-Studien nach dem Erscheinen der maßgebenden Ausgabe von Marty-Laveaux und der Corneille-Feier des Jahres 1884, wobei aus dem Leben des Dichters vornehmlich sein erstes Auftreten als Dramatiker, seine Beziehungen zu Richelieu, sein dichterisches Schaffen vom Cid bis zur Rodogune und die letzten Lebensjahre nach dem heutigen Stande der Forschung Darstellung fanden. Nebenher lief der Nachweis, daß der Dichter des Cid weit mehr die Wirklichkeit gezeichnet hat, als man lange geglaubt; es wurde gezeigt, wie die Seele des französischen Adels unter Richelieu in Corneilles Helden lebt, und besonders des Dichters Verhältnis zu Descartes und Lessings Stellungnahme beleuchtet. Der Vortragende, der ebenso die Arbeiten der französischen Gelehrten (Bouquet, Lanson, d'Avenel) wie die der deutschen würdigte (darunter die der Sachsen, H. Körting, Lippold, P. Schmid, Hunger, Zeiß), wies schließlich auf Steinwegs wichtige „Kompositionsstudien" zu Corneille und auf die Bedeutung hin, die auch vom Standpunkte der Kunst Corneilles Schaffen für Gegenwart und Zukunft behält und den französischen Klassiker auch für die deutsche höhere Schule ferner wertvoll erscheinen läßt. An den Vortrag schloß sich eine lange, angeregte Debatte, die sich namentlich auf die Verwendung Corneilles im höheren Unterrichte erstreckte. Zum Schlusse fand auf Anregung Dr. Bessers-Dresden folgende Resolution einstimmig Annahme: „Die neuphilologische Abteilung begrüßt es mit lebhaftem Dank, daß von Ostern d. J. ab mit der in den Primen eingeführten Gabelung dem Französischen eine 3. Wochenstunde zuerkannt worden ist, und sieht darin einen ersten Schritt zur Verwirklichung des schon wiederholt von ihr ausgesprochenen Wunsches, daß dem französischen Unterrichte von Obertertia ab durch alle Klassen eine 3. Wochenstunde zugebilligt werden möge."

Die (dritte) Abteilung für Mathematik und Physik tagte zuerst im Physikzimmer des Gymnasiums, wo Oberlehrer Dr. Gebhardt-Dresden (Vitzthumsches Gymnasium) einen Vortrag über Metallstrahlung hielt. Er führte etwa folgendes aus: In einer 1904 erschienenen Arbeit hatte der französische Forscher Blondlot behauptet, daß gewisse Körper, darunter Metalle, ununterbrochen eine der Schwerkraft unterworfene Strahlung aussendeten. Diese von Anfang an skeptisch aufgenommenen Behauptungen wurden von Pozdena gründlich widerlegt. Merkwürdigerweise entdeckten aber Kahlbaum und Steffens (Basel), daß sich Zink und andere Metalle selbst photographieren und zwar mit einer auffallenden Einseitigkeit im Sinne der Schwere. Aehnliches beobachteten Blaas und Czermak, die eigentümliche Kontaktphotographien im dunklen Raume herstellten. Verschiedene Physiker bemühten sich, Erklärungen zu finden, teils mit chemischen, teils mit elektrischen, teils mit thermischen Hypothesen. Der Vortragende hat nun selbst die Metallstrahlung experimentell untersucht und im allgemeinen Kahlbaums Mitteilungen bestätigt gefunden. Er trug die Ergebnisse seiner eigenen Versuche unter Vorführung seiner Originalplatten vor, die in der Tat eine „schwere" Strahlung nachweisen. Er trennt die Erscheinung in zwei sich superponierende und begründete seine Hypothese. Hierauf begaben sich die Teilnehmer unter Führung von Dr. Lipps (Carola-Gymnasium) nach dem physikalischen Institut der Universität, um dessen Einrichtungen zu besichtigen.

In der (vierten) Abteilung für Religionsunterricht hielt Oberlehrer Lic. theol. Dr. Preuß vom Carola-Gymnasium einen Vortrag über: Apokalyptische und prophetische Frömmigkeit seit dem Ausgang des Mittelalters. Der Redner setzte folgendes auseinander: Die termini „apokalyptische und prophetische Frömmigkeit" stammen aus der israelitischen Religionsgeschichte. Diese bezeichnet eine fromme Geschichtsbetrachtung, aus rein religiösen Gesichtspunkten, die das Ganze des geschichtlichen Werdens ins Auge faßt, jene hat einen starken Einschlag von Phantastik und erschöpft sich in der Berechnung zufälliger Einzelheiten. Eine merkwürdige religionsgeschichtliche Parallele zu dieser israelitischen Erscheinung liegt in der volkstümlichen Apokalyptik der zahllosen Prognostiken und Praktiken des ausgehenden Mittelalters und in der prophetischen Geschichtsbetrachtung Luthers. Der Unterschied konnte besonders deutlich aufgewiesen werden an einer Gegenüberstellung des mittelalterlichen apokalyptischen Antichristbildes und der großzügigen prophetischen Auffassung, die Luther

mit diesem Begriff verbunden hat. Schließlich wurde noch an verschiedenen Beispielen das Fortleben der Apokalyptik gezeigt. — Hierauf berichtete Oberlehrer Dr. Funke (Leipzig, Thomasschule) über die Arbeit eines Ausschusses von Leipziger Religionslehrern, die sich im verflossenen Winter mit einer eingehenden Durchprüfung der dem kleinen Katechismus angehängten Auswahl von Bibelsprüchen befaßt hat und dabei zu Vorschlägen gekommen ist, die auf eine besonnene Umgestaltung des Lernstoffes abzielen. Diese Vorschläge wurden der Abteilung vorgelegt.

Die Hauptversammlung am 3. April wurde vormittags 9 Uhr durch eine geschäftliche Sitzung der Mitglieder eröffnet. Der Vorsitzende, Rektor Vogel, gedachte der im vergangenen Jahre verstorbenen Mitglieder. Darauf nahm das Wort der erste Schriftführer des Vereins, Konrektor Prof. Kohl (Carola-Gymnasium), um namens des Gesamtvorstandes den Jahresbericht zu erstatten. Danach zählt der Verein (Stand am 1. April 1907) 458 Mitglieder, davon 407 im aktiven Dienst an Gymnasien, 18 früher an Gymnasien angestellte, jetzt an anderen Schulgattungen oder in anderen Lebensstellungen wirkende Herren, 33 Emeriti; durch den Tod sind im Laufe des Berichtsjahres 4 im Ruhestand, 6 im Amte befindliche Mitglieder abgerufen worden; eine größere Anzahl jüngerer Herren vertauschten den Dienst an sächsischen Schulen mit dem lohnenderen an außersächsischen Anstalten. — Glückwunschschreiben ergingen aus Anlaß des 50jährigen Doktorjubiläums an die Herren Geh. Rat Prof. Dr. Lipsius, Hofrat Prof. Dr. Friedrich, Geh. Rat Dr. Vogel, an letzteren auch zum 70. Jahrestag seiner Geburt. Hrn. Geh. Studienrat Dr. Jungmann wurden zum 25jährigen Rektorjubiläum, Hrn. Oberstudienrat Dr. Kämmel zum 40jährigen Amtsjubiläum Glückwünsche persönlich durch den Vorsitzenden ausgesprochen. Hrn. Oberstudienrat Dr. Rühlmann in Döbeln wurde in einem von den Vorständen der drei sächsischen Standesvereine höherer Lehrer unterzeichneten Schreiben für die Unerschrockenheit gedankt, mit der er als Landtagsabgeordneter die Interessen des höheren Lehrerstandes wahrgenommen hat, Hrn. Geh. Studienrat Dr. Wohlrab beim Eintritt in den Ruhestand in einem seine Verdienste würdigenden Schreiben Wünsche für einen gesegneten Ruhestand dargebracht. — Weiter beschäftigte sich der Vorstand mit den aus der Mitte der Vereinsmitglieder gestellten Anträgen; einer derselben führte zu dem Beschluß, dem Herrn Minister v. Schlieben durch eine aus 3 Mitgliedern des Vorstandes gebildete Abordnung die Wünsche des sächsischen Gymnasiallehrerstandes in bezug auf die Besserung seiner Gehalts-, Rang- und Titelverhältnisse vorzutragen. Die am 16. Januar 1907 gewährte Audienz zeugte von dem Wohlwollen der höchsten Staatsbehörde für die Lage der höheren Lehrerschaft. Der Minister sprach nicht nur unumwunden aus, daß er die Gleichstellung der Gymnasiallehrer nach Gehalt und Rang mit den Richtern erster Instanz grundsätzlich als richtig anerkenne, sondern erklärte sich auch bereit, im nächsten Landtage nach besten Kräften für die Durchführung dieses Grundsatzes einzutreten. — Die nächste Jahresversammlung beschloß man in Zwickau abzuhalten. Der Vorstand wird sich im Vereinsjahr 1907/08 aus folgenden dortigen Herren zusammensetzen: Rektor Prof. Dr. Opitz, Vorsitzender, Konrektor Dr. Fabian, stellvertretender Vorsitzender, Oberlehrer Dr. Mädler, erster Schriftführer, Prof. Dr. Langer, 2. Schriftführer, Prof. Dr. Wilsdorf, Schatzmeister.

Um 11 Uhr begann die öffentliche Hauptversammlung, zu der sich eine größere Anzahl von Ehrengästen und auch ein Kranz von Damen eingefunden hatte. Nachdem der Vorsitzende Rektor Vogel die Versammlung begrüßt hatte, nahm Oberlehrer Dr. Lipps (Leipzig, Carola-Gymnasium) das Wort zu seinem Vortrag über antike und moderne Weltbetrachtung. Von dem Gegensatze zwischen naivem und kritischem Verhalten ausgehend, erläuterte der Vortragende zunächst am Geisteszustande des primitiven Menschen das Wesen des naiven Verhaltens und zeigte sodann, wie sich zuerst in der antiken und weiterhin in der modernen Philosophie die kritische Weltbetrachtung aus der naiven entwickelt hat. Hierbei sind in der antiken Philosophie zwei Perioden zu unterscheiden: die Vorsokratiker halten gewisse Bestimmungen, die sie der einen oder der andern Seite des Naturgeschehens entnommen haben, fest, um sie als überall zugrunde liegend nachzuweisen, während Plato und Aristoteles von dem vernunftbegabten geistigen Leben des Menschen ausgehen. Die moderne Philosophie hingegen gelangt durch Descartes zu einer scharfen Scheidung zwischen Bewußtsein und objektivem Sein und sucht in einer dreifachen Entwicklungsreihe die Auffassung des objektiven Naturgeschehens, der subjektiven Bewußtseinserscheinungen und des Zusammenbestehens von objektivem Sinn und Bewußtsein zu kritischer Vollendung zu bringen.

Den zweiten öffentlichen Vortrag hielt Rektor Dr. Poeschel (Meißen, St. Afra) über Luftschiffahrt und Wissenschaft. Aus der Wissenschaft geboren, mit ihren Fortschritten sich selbst weiter entwickelnd, in ihrem Dienste unausgesetzt tätig

und sie in ihren verschiedenen Zweigen anregend und fördernd, ist die Luftschiffahrt, die oft nur als ein müßiger Sport angesehen wird, wohl geeignet, in ihrer Ausübung auch eine Personalunion mit der berufsmäßigen Wissenschaft einzugehen. Im Rahmen einer knappen Geschichte der Luftschiffahrt führte Rektor Poeschel in zwangloser Folge, vielfach aus seinen bei der Ballonführung gesammelten Erfahrungen schöpfend, die zahlreichen Wissensgebiete vor, auf die der Luftschiffer beinahe unwillkürlich mit sanfter Gewalt geführt wird. Unter den Männern, die sich an den Problemen der Aviatik oder Aerostatik versucht haben, treffen wir zu unsrer Ueberraschung auch Lionardo da Vinci, Goethe, Boecklin. Bald nachdem die beiden Montgolfier und Charles 1783 die ersten praktischen Erfolge erzielt hatten, wurden von Meusnier die wissenschaftlichen Grundlagen der Luftschiffahrt geschaffen. Die Kriegswissenschaft bemächtigte sich sofort des Fesselballons, der sich heute in den Heeren aller Großstaaten eingebürgert und das militärische Erkundigungswesen auf neue Grundlage gestellt hat. Kriegsnot führte 1870/71 dazu, von der belagerten Festung aus sich durch Freiballons mit der Außenwelt in Verbindung zu setzen, und das lenkbare Luftschiff, richtiger das Luftschiff mit Eigenbewegung, an dessen Vervollkommnung in drei Grundformen (Zeppelin, Lebaudy, Parseval) gearbeitet wird, scheint dazu berufen, als das furchtbarste Kriegsmittel der Neuzeit weitere unabsehbare Umwälzungen in der Kriegführung zu verursachen. — Wichtige Aufgaben erfüllt die Luftschiffahrt im Dienste der Erforschung des Luftraumes (Aerologie) und der Wetterkunde, der Astronomie, die umgekehrt wieder die aeronautische Ortsbestimmung fördert, und der Berichtigung unserer Kenntnisse des Vogelfluges, den der Aeronaut als der moderne Wettbewerber der geflügelten Luftschiffer zu beobachten Gelegenheit hat. Der Erdkunde dient der Luftballon sowohl als Forschungsmittel auf Entdeckungsreisen wie als wertvolles Anschauungsmittel zur Erwerbung geographischer Kenntnisse. Diese „Laiengeographie vom Ballon aus“ hat der Vortragende besonders gepflegt; hierüber wie über die von ihm gemachten Wolkenbeobachtungen teilte er eine Reihe von Einzelheiten mit. So bietet die Luftschiffahrt, mit der sich außerdem alle Reize des Reisens überhaupt, nur in gesteigertem Maße, verbinden, nicht nur Stärkung und Erfrischung für neue Berufsarbeit, sondern auch die mannigfachsten wissenschaftlichen Anregungen, sie ist in des Wortes verwegenster Bedeutung eine Hochschule allgemeiner Bildung. Beide Vorträge ernteten reichen Beifall.

Vom Württembergischen Gymnasiallehrerverein.

Die diesjährige Landesversammlung fand am 4. Mai in Stuttgart statt. Voraus ging den Verhandlungen der Vortrag des Dr. P. Gößler über die **kretisch-mykenische Kultur und ihr Verhältnis zu Homer**. Einer im „Schwäbischen Merkur“ erschienenen Inhaltsangabe entnehmen wir Folgendes.

Der Anreiz zu dem Thema liegt im Homer, dem „Problem der Probleme“, und in dem erstaunlichen Reichtum neuentdeckter realer Quellen für die Ur- und Frühgeschichte des ägäischen Kulturkreises, der auch jenes Problem aufs Neue in den Vordergrund rückt. Leider ist die prähistorische Erforschung Griechenlands fast noch in den Anfängen und bietet so noch lange nicht genug Material, um die Beziehungen zwischen Nord und Süd, West und Ost erkennen zu lassen. Und die zwischen den archäologisch-ethnographischen und den sprachgeschichtlichen Quellen mitten innestehende homerische Dichtung ist immer noch betreffs der Realität, Entstehungszeit und Entstehungsweise umstritten. Immerhin ist die Wissenschaft hier positiver geworden und hat manches gesicherte Resultat erzielt. Mit der Hauptfrage, wieviel von dem Inhalt derselben einer irgendwo und irgendwann vorhanden gewesenen Wirklichkeit entspricht, nähern wir uns Schliemann, der zuerst in Dichters Lande gegangen ist. Wenn er auch nicht das von ihm Gesuchte gefunden hat, so hat er uns doch viel mehr geschenkt, indem er das ganze Jahrtausend griechischer Frühzeit, von dessen Kämpfen und Wanderungen die homerischen Epen widerhallen, zum Leben erweckt hat. Immer klarer rückt die homerische Kultur ins 2. Jahrtausend hinein und damit auch die Entstehung ihrer aus lebendiger Anschauung geschöpften Schilderung. Um das Homerproblem aus der Isoliertheit herauszureißen, muß der Boden für seine Behandlung durch einen *Ueberblick über die griechische Ur- und Frühgeschichte* vorbereitet werden. Dabei ist auszugehen von den Funden *geometrischer Kultur* unter dem ältesten Tempel in Olympia, dem Heraion. Parallelfunde zeigen, daß diese geometrische Keramik die uralte Keramik der vordorischen Bewohner des Peloponnes, der Achäer, ist. Im Westen Griechenlands ward sie durch die von Kreta gekommene mykenische Kultur nicht verdrängt; daher erklärt sich u. a. der große Unterschied im Homer zwischen der Einfachheit von Odysseus' Haus auf Ithaka und dem Glanze des Menelauspalastes in Sparta.

Dann wurde der neueste Stand der Forschung über die mykenische Kultur, ihr Verbreitungsgebiet, Datierung, Herkunft, Erfinder und Träger dargestellt. Sie stammt von Kreta, wo sie aus den Anregungen der uralten karischen Kultur unter orientalischem Einfluß entstanden ist. Auf Kreta geht ihr voraus jene Kultur des bedeutendsten Volkes der urkleinasiatischen Rasse, der Karer. Im übrigen ägäischen Kulturkreis tritt sie an die Stelle der Inselkultur. Das Aegäicum setzt aber keine einheitliche Rasse voraus, sondern ist nur eine prähistorische Kulturstufe, die da und dort individuell sich gestaltete, am eigenartigsten in Trojas zweiter Schicht, wo man das Eigentum eines Urvolks und eines zugewanderten, aus dem Norden gekommenen Volkes, der Trojaner, unterscheiden muß. Auf dem Boden Kretas stießen Prähellenen und übers Meer von Norden gekommene Hellenen, Karer und Achäer, zusammen. So schiebt sich dort zwischen die neolithische Schicht, d. h. eine älteste Form der ägäischen, und die mykenische Kultur eine neue Schicht ein, die „altkretische". Die Unterschiede des Altkretischen und Kretisch-Achäischen oder Minoischen wurden eingehend besprochen, besonders an der Hand der Architektur. Das führte dann zu einer Besprechung der altkretischen, kretisch-mykenischen, mykenisch-argolischen und homerischen Paläste. Was dem mykenischen und homerischen Haus gemeinsam ist gegenüber dem altkretischen, findet sich schon im alttroischen, nämlich das Megaron mit Vorhalle. Daraus folgt, daß die Anfänge des epischen Lieds in die mykenische Zeit zurückgehen. Entgegen der Darstellung in Noacks „homerischen Palästen" ist an einer Parallelisierung des mykenischen und des homerischen Hauses festzuhalten.

Die uns erhaltenen homerischen Gesänge sind an den festländischen Sitzen der mykenischen Herrenkultur entstanden und gesungen worden. Das wurde gegen sprachliche Einwände und gegen die Behauptung, daß die Denkweise Homers schon ionische Bürgerverhältnisse voraussetze, verteidigt. Nach Kleinasien ist das Epos allerdings gebracht worden, aber nur, um dort überliefert und zeitgemäß verändert zu werden. Die Mykener sind Griechen; sie drängten, wie der König Minos der Sage, die urkleinasiatische Bevölkerung, die auch diesseits des Meeres saß, übers Meer hinüber; dadurch entstanden große Völkerströmungen nach Osten, die bis nach Aegypten fluteten. Die Ilias bewahrt die Erinnerung daran. Sind wir einmal einig über die Frage, wieviel vom homerischen Heldengesang auf historischen Voraussetzungen ruht, dann können wir auch sagen, auf welcher Stufe der Heldengesang gestanden ist, als er aus dem achäischen Mutterland nach Kleinasien getragen worden ist. Je weniger wir uns für die Frage, wie die homerische Poesie möglich geworden ist, dabei beruhigen, daß sie im besten Fall die mykenische Blütezeit wiederspiegelt, je vorurteilsloser wir den Maßstab der Realität an sie anlegen, umsomehr begreifen wir Homer als den Höhepunkt des griechischen Altertums im engeren Sinn, dem wir wiederum die glänzende Renaissance des ionischen 7. Jahrhunderts verdanken. In diesem Sinn übt Homer auf unser ganzes geschichtliches und künstlerisches Denken einen unvergänglichen erzieherischen Einfluß aus.

Als dritte Nummer der Tagesordnung las man auf den Einladungskarten: Zweite Hälfte des Vortrags von Professor Dr. Ludwig-Stuttgart **über Bürgerkunde im Gymnasialunterricht**. Ueber die bei der vorjährigen Versammlung des Vereins vorgetragene erste Hälfte haben wir im letzten Heft des vorigen Jahrgangs S. 242 nach eigenem Anhören kurz referiert. Die zweite liegt uns (die wir diesmal leider an der Württembergischen Zusammenkunft teilzunehmen verhindert waren) durch die Güte des Vortragenden in seinem Manuskript vor: sie führt den schon im vorigen Jahr vorgetragenen Gedanken über die beste Art einer bürgerkundlichen Belehrung der Gymnasiasten sehr ansprechend und geschickt an einer größeren Anzahl von Beispielen durch. Prof. Ludwig stimmt denjenigen bei, die eine eingehendere Belehrung auch der gymnasialen Jugend über politische Dinge wünschen, möchte dies aber nicht in besonderen, für eine „politische Propädeutik" angesetzten Stunden, noch in einem systematischen Vortrag und in rein theoretischen Auseinandersetzungen getan wissen, sondern wünscht, daß diese Besprechungen sich an den anderen Gymnasialunterricht organisch und zwanglos anlehnen und zwar in mehr zusammenhängender Darstellung an das Fach der Geschichte und Geographie, in mehr gelegentlichen Parallelen an die nach ihrem Inhalt besser auszuschöpfenden Schriftsteller der Griechen und Römer. Besonders von dem, was an die Lektüre römischer Autoren angeknüpft werden kann, gibt L. einleuchtende Exempel, die zum Muster bei der Behandlung anderer antiker Schulschriftsteller dienen können. Aus der eigenen früheren Praxis gedenke ich gern der Art, wie ich einst in der Schweiz bei Lektüre Lysianischer Reden durch Vergleich der attischen und der modernen Gerichtsverfassung das Interesse und Verständnis für beide zu wecken und mehren bestrebt war: denn daß dieses Bemühen nicht vergeblich war, erhellte mir bald aus der lebhaften Teilnahme der Schüler. Daß übrigens auch ein kleiner gesonderter Kurs über bürger-

liche Rechte und Pflichten ganz ersprießlich sein kann, davon habe ich mich durch den Besuch italienischer Realschulen überzeugt und durch Kenntnisnahme des Buchs, das ich dort für diesen Unterricht gebraucht fand: Educazione civica. Nozioni sui doveri e diritti dei cittadini per le scuole techniche del Regno, verfaßt von Saverio de Dominicis, prof. di pedagogia nella R. Università di Pavia, erschienen bei Paravia e Comp. 1898 (132 S. 1,20 L.).

Vom rheinischen Philologentage.

Am 8. und 9. Mai tagte in Köln die erste gemeinsame Versammlung der rheinischen Philologenvereine. Die Osterdienstagversammlung Oskar Jägers, die altphilologische Vereinigung unter dem Vorsitz des Direktors Dr. Stephan-Kalk, die neugegründete mathematisch-physikalische Gruppe, von Professor Buchrucker-Elberfeld geleitet, und der seit sieben Jahren bestehende und von Jahr zu Jahr mehr erstarkende Verband der Neuphilologen des Rheinlands und benachbarter Bezirke mit Direktor Masberg-Düsseldorf an der Spitze, sie alle hatten ihre Mitglieder auf den 8. Mai nach Köln geladen, um am darauffolgenden Himmelfahrtstage auch zu der Sommerversammlung des Rheinischen Provinzialvereins der akademisch gebildeten Lehrer eine eindrucksvolle Vertretung des rheinischen Oberlehrerstandes zu sichern. Die Sitzungen fanden in den Räumen des städtischen Gymnasiums in der Kreuzgasse statt. Geheimrat Dr. Jansen-Berlin als Vertreter des Kultusministers besuchte nacheinander sämtliche Abteilungen.

Wir heben die Thesen hervor, die in der allgemeinen Sitzung (der früheren Osterdienstagversammlung) Direktor Stephan und Geheimrat Jäger über das Thema **Fortbildung der Oberlehrer in wissenschaftlicher und praktischer Beziehung nach Ablauf des Seminar- und Probejahres** vortrugen und begründeten. Die des ersteren lauteten so:

„1. Das schlimmste Hemmnis für die Fortbildung der Oberlehrer ist ihre schwere Belastung und häufige Ueberbürdung mit Amtsobliegenheiten und anderen Nebenarbeiten. Dieses Hemmnis ist vor allem zu beseitigen oder doch zu verringern, und zwar durch folgende Maßnahmen: 1. Herabsetzung der Pflichtstundenzahl oder doch Abstufung derselben nicht nur nach dem Dienstalter, sondern auch nach der Schwierigkeit des von dem einzelnen Oberlehrer erteilten Unterrichtes in Bezug auf Klassenstufe, Stärke der Klassen, notwendige Präparation und mit ihm verbundene Korrigierarbeit, 2. Verminderung der Korrigierarbeit durch Beseitigung aller nicht unbedingt nötigen Reinarbeiten, 3. umsichtige Aufstellung der Stundenpläne, 4. Anrechnung etwaiger amtlicher Nebenarbeiten, wie z. B. Verwaltung der Lehrer- oder Schülerbibliothek, auf die Pflichtstundenzahl.

2. Die Literatur, die der einzelne zu seiner Fortbildung bedarf, muß ihm namentlich von seiten der Lehrerbibliothek seiner Anstalt nach Möglichkeit zugänglich gemacht werden. Forderungen, die sich daraus ergeben, sind:

a) Die Lehrerbibliotheken müssen besser dotiert und in einer den Wünschen der Lehrer durchaus entgegenkommenden Weise verwaltet werden.

b) Mit jeder Lehrerbibliothek muß, wo Räumlichkeiten und Mittel es eben erlauben, ein Lese- und Arbeitszimmer verbunden sein; wo die Einrichtung eines solchen nicht angängig ist, muß wenigstens im Konferenz- oder Lehrerzimmer eine reichhaltige und zweckmäßig ausgewählte Handbibliothek bereitgestellt sein.

c) Die Lehrerbibliotheken müssen durch bereitwillige Anschaffung gewünschter Werke, gegenseitigen Austausch, Vermittlung des Leihverkehrs mit größeren Bibliotheken für kostenfreie Beschaffung der literarischen Hilfsmittel, deren der einzelne bedarf, Sorge tragen.

3. Das Vortragswesen am Schulort, soweit es wissenschaftliche Themata betrifft, muß allenthalben tatkräftig gefördert werden, unter Heranziehung bedeutender Fachgelehrter, sei es einheimischer oder auswärtiger.

4. Den Philologen müssen durch Entlastung von dem Uebermaß der Amtsobliegenheiten und auskömmliche Honorierung die nötige Zeit, die geistige Frische und die finanziellen Mittel gesichert werden, von den großen Bildungsinstitutionen der Neuzeit, Museen, Theater, Konzerten, Rezitationen u. dergl., in ausgiebigem Maße Nutzen zu ziehen.

5. Es ist wünschenswert, daß den jüngeren Oberlehrern häufiger amtliche Beurteilungen ihrer Tätigkeit, Belehrungen und Weisungen zu teil werden, sowie daß der außeramtliche Verkehr und Gedankenaustausch zwischen älteren und jüngeren Standesgenossen intensiver werde; es empfiehlt sich ferner, daß den jüngeren Philologen bis zu einer gewissen Dienstaltersstufe das Hospitieren im Unterricht älterer erfahrener und bewährter Kollegen, die ihnen von der vorgesetzten Behörde bezeichnet werden, in bestimmt umgrenztem Umfange zur Pflicht gemacht wird.

6. Allenthalben sind nach Möglichkeit Ortsvereine oder Nachbarverbände der Philologen zum Zweck der gegenseitigen Weiterbildung zu gründen oder, wo sie schon bestehen, zu fördern. Am besten schließen sich die engeren Fachgenossen gruppenweise zusammen, wobei Altphilologen und Historiker, Neusprachler und Germanisten, Mathematiker, Naturwissenschaftler und Geographen gemeinsame Vereine bilden können. Die wissenschaftliche Tätigkeit dieser Vereine ist im allgemeinen von den Mitgliedern selbst zu bestreiten und kann sich außer Vorträgen und daran sich anschließender Diskussion auf Referate, zwanglose Debatten über wissenschaftliche Dinge, Lesekränzchen u. s. w. erstrecken. Kosten und Statutenkram sind in solchen Vereinen möglichst zu beschneiden; überhaupt ist das Geschäftliche so einfach als möglich zu halten. Dagegen schließen sich passend gesellige Zusammenkünfte an den wissenschaftlichen Teil des Abends an oder umgekehrt.

7. Die von der Staatsregierung eingerichteten Ferienkurse sind auf einige wenige Fächer (Archäologie, Französisch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften) beschränkt und nur verhältnismäßig wenigen Standesgenossen, auf dem Wege besonderer Berufung durch die Behörde, zugänglich; es ist aber erforderlich, daß für sämtliche Spezialfächer Ferienkurse eingerichtet und diese allen Fachgenossen zugänglich gemacht werden. Es ist ferner wünschenswert, daß die Oberlehrer, für deren Fortbildung die Kurse bestimmt sind, bei der Auswahl des Ortes, der Zeit, der Dozenten und der Vortragsthemen in irgend einer Form mitwirken. Die Kosten, die den Teilnehmern erwachsen, müssen nach Möglichkeit verringert oder aber von dem preußischen Staate, bezw. den Schulpatronaten bestritten werden.

8. Beihilfen und Unterstützungen für Fortbildungs-Reisen, namentlich ins Ausland, müssen seitens der Staatsregierung wie der Anstaltspatronate reichlicher gewährt werden. Das Auskunftwesen und der Austausch von jüngeren Lehrkräften zwischen Deutschland und dem fremdsprachigen Ausland ist nach Möglichkeit zu fördern."

Jäger hatte folgende Leitsätze aufgestellt, in denen er den Gegenstand aus dem Gesichtspunkt der individuellen, freien Tätigkeit, welche die Schulregierung zwar fördern könne, in die sie aber nicht weiter eingreifen dürfe, behandelte.

„1. Der Staat hat mit Anordnung des Seminar- und Probejahrs seine Pflicht erfüllt; es läßt sich sogar fragen, ob bei zweckmäßiger Einrichtung und Benutzung der Seminarien ein Probejahr noch nötig ist. Die weitere Fortbildung gehört zu den Gewissenspflichten, den *ἄγραφοι νόμοι* des Oberlehrers, deren Erfüllung der Staat erleichtern und fördern, aber nicht regulieren kann.

2. Sie liegt genau betrachtet im Begriff des Lehrers, wenigstens des guten Lehrers. Er ist es, wie gesagt worden, nur dann, wenn er immer besser wird, d. h. sich fortbildet.

3. Die Formel heißt hier: Vervollständigung der Erkenntnis und durch sie Vervollkommnung des Charakters — der Persönlichkeit. Sie hat Stufen, wie das Fortschreiten überall, aber kein Ende.

4. Die Mittel dieser Fortbildung — Bücher (Bibliotheken), Ferienkurse an den Universitäten, wissenschaftliche Kränzchen oder Vereine, wissenschaftliche Vorträge, Reisen, Programmabhandlungen, Hospitieren bei Vorlesungen oder Lehrstunden von Kollegen bedürfen kaum einer besonderen Beleuchtung; einzelne, z. B. das zuletzt genannte, werden zuweilen überschätzt; alle sind gut. Die Verwaltung erleichtere sie nach Kräften; sie dürfen aber der unmittelbaren Berufsarbeit nicht zu viel Zeit entziehen.

5. Das Hauptmittel der Fortbildung bleibt die einsame Arbeit, mit anderen Worten das Studium. Hier sind die Möglichkeiten so mannigfaltig, daß ihre Diskussion in kurzer Stunde nicht tunlich ist.

6. Als allgemeines Prinzip ist anzuerkennen, daß diese Fortbildungsarbeit naturgemäß dem Spezialunterrichtsfach oder den Unterrichtsfächern des Lehrers gilt. Doch kann sie sich auch auf einen Gegenstand oder ein Gebiet richten, das ganz außerhalb dieses Spezialfachs liegt. Denn alles ernsthafte wissenschaftliche Streben erhöht die Kraft und kommt also dem Unterricht mittelbar zu gut.

7. Die Fortbildung durch eigene schriftstellerische Tätigkeit ist nicht zu verwerfen, und der Arbeiter ist seines Lohnes wert. Die Quelle dieser Fortbildung aber muß schlechthin rein sein, wenn sie den Charakter reinigen oder rein erhalten soll.

8. Was die praktische Fortbildung betrifft, so erfolgt sie, wo der Wille vorhanden ist, von selbst, auf mannigfache Weise und bedarf der Diskussion nicht. Der Ueberreichtum unserer pädagogischen Literatur macht Beschränkung auf wenige Bücher und Schriften, welche das Unterrichtsfach des betreffenden Lehrers berühren, ratsam. Einiges Gute und einiges recht Schlechte zu lesen, dient der Fortbildung besser, als die Masse des Mittelmäßigen. Wer selbst schreibt, bedenke, daß man auch, wo man schreibt, handelt, nicht blos redet.

9. Die Fortbildung muß unter anderem auch dahin gerichtet sein und wird die Folge haben, den Lehrer in seinem Urteil unabhängiger zu machen: auch gegenüber den Theorien der Mode und des Tages.

10. Die Teilnahme an den Bestrebungen zur Verbesserung der materiellen oder gesellschaftlichen Stellung, so berechtigt sie sind, gehört nicht zum Thema der Fortbildung."

Unter diesen Sätzen fand bei Jägers Ausführung besonders Zustimmung der 5., in dem gegenüber den vielfachen Vereinigungen, Ferienkursen, Kränzchen, welche zuweilen die Gefahr bergen, der eigentlichen Berufsarbeit zu viel Zeit zu entziehen, die einsame Arbeit hervorgehoben ist. Der Vortragende schloß mit den Worten, die, wie es schien, den Beifall der großen Mehrheit der etwa 300 Versammelten hatten:

„Die gemeinsame Arbeit, wenn sie nicht zu viel Ballast an Vergnügen mit sich führt, in allen Ehren. Aber es wird doch an der Zeit sein, dem Vereinswesen ein Kraftwort aus einem Drama unseres Schiller zu Gehör zu geben, zu dessen Zeit die Vereine noch nicht erfunden waren. Es ist das Wort, das Tell dem Stauffacher entgegnet, als dieser — ich will mich sehr modern ausdrücken — ihn aufforderte, einem Verein zur Befreiung der Schweiz, nachmals Rütlibund genannt, beizutreten: «Der Starke ist am mächtigsten allein!» Das, m. H., gilt auch vom Wirken innerhalb der Vereine, die eben der individuellen Kräfte vor Allem bedürfen. Wer aber ist für unsere Frage, die der Fortbildung, der Starke? Es ist nicht bloß der Geniale, Hochbegabte, Hochgelehrte, sondern Jeder, der den ernsten Willen hat sich weiterzubilden, sich als Lehrer und Persönlichkeit zu vervollkommnen. Das wird auch für diese neue Vereinigung gelten, die in so imposanter Weise verwirklicht, was einst den Gründern der Osterdienstagversammlung vor einem halben Jahrhundert vorgeschwebt hat, und so darf ich, paradox wie es klingen mag einem so stattlichen Verein gegenüber, das Wort wiederholen: Der Starke ist am mächtigsten allein!"

In der altphilologischen Gruppe referierte Direktor **Stephan** über die **Reform des griechischen Unterrichts**. Mitberichterstatter war Gymnasialdirektor Dr. **Wirtz**-Steele. Uns lagen zunächst nur die kurzen Inhaltsangaben in der „Kölnischen Zeitung" vom 11. Mai vor. Einigen Ansichten und Vorschlägen, die danach der Herr Referent geäußert, wollten wir entschiedenen Widerspruch entgegenstellen und zwar von dem Standpunkt, den wir in dem ersten diesjährigen Heft unserer Zeitschrift am Schluß des Artikels „Weißenfels' Urteil über die Lektüre von Uebersetzungen statt der Originale" begründet haben, und von der Ueberzeugung aus, daß unserer Jugend in den Gymnasien nicht sowohl eine Erweiterung ihres Wissens not tut, als eine Stärkung ihres Könnens, ihrer Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten. Da ging uns vor Abschluß des vorliegenden Heftes durch die Liebenswürdigkeit des Herrn Kollegen Stephan das seinem Vortrag zu Grunde liegende Manuskript zu, und ich ersehe daraus, daß die Kluft zwischen seiner und meiner Anschauung nicht so groß ist, als ich erst annehmen mußte, daß jedenfalls unsere Ziele mehr konvergieren als divergieren. Auf Einzelnes einzugehen bietet sich wohl später noch eine Gelegenheit; hier möchte ich nur darauf hinweisen, daß der Herr Referent sich in einem Irrtum befindet, wo er von dem Zweck spricht, der mit den Uebersetzungen ins Griechische verfolgt werde. Es ist durchaus unrichtig, daß das Festhalten der Uebungen in der Anwendung des Griechischen sich lediglich aus der Uebertragung des alten Lehrziels des lateinischen Unterrichts auf den griechischen erklärt, des Ziels sicherer und gewandter Beherrschung der Fremdsprache für ihren schriftlichen und mündlichen Gebrauch. Der Gesichtspunkt, von dem aus wir diese griechischen Uebungen in erster Linie verteidigen, ist vielmehr die dadurch bewirkte Förderung der griechischen Lektüre, die Entwicklung der Fähigkeit, griechische Autoren sicher und rasch zu verstehen. Daß solcher Erfolg durch Anwendungen der griechischen Sprache wesentlich besser als ohne sie erreicht werden kann, dafür stehen mir, wie Anderen, ebenso sichere Erfahrungen zu Gebot, wie für das Elend hemmendster Unsicherheit in den elementaren sprachlichen Kenntnissen, wo man das beste Mittel, diese Kenntnisse zu befestigen, nicht anwendet. Der nach meinen Beobachtungen mit Primanern erreichte Umfang der griechischen Lektüre und die von ihnen getriebene Privatlektüre ist in dem Maß ausgedehnter gewesen, in welchem die Schüler sich Vertrautheit mit der griechischen Sprache auch durch Uebungen in ihrem Gebrauch erworben hatten. Die Meinung, daß durch Wegfall solcher und durch Verwendung aller zu Gebote stehenden Zeit auf die Lektüre diese rascher und sicherer von statten gehen und eine größere Ausdehnung erreichen würde, müssen wir daher und alle, die die gleiche Erfahrung gemacht haben, für durchaus irrtümlich erklären. Der Herr Referent sprach den Wunsch aus, daß für die Lektüre und bei ihr mehr Grammatik getrieben

werden möchte. Wir sind der Ansicht, daß die Lektüre von elementaren grammatischen Besprechungen durch die in Rede stehenden Uebungen möglichst entlastet werden soll. Wenn Referent von den „unglücklichen Uebersetzungen ins Griechische mit ihren zahllosen Fallstricken und Fußangeln", die so viele Schüler zu Fall bringen, redet, so spricht er von einem Usus oder vielmehr Abusus, den kein Reglement je gefordert hat, und scheint zugleich von den ungemein förderlichen freieren Uebungen nicht zu wissen. Auch das Argument, daß bisweilen Schüler, die eine leidliche Sicherheit in den grammatischen Elementen durch schriftliche Uebersetzungen ins Griechische zeigen, doch im Verständnis der Autoren nicht etwas Besonderes leisten, beweist durchaus nicht, was es soll. In der Tat ist zum Verständnis eines Plato und Thukydides noch Anderes notwendig, als die genannte Sicherheit; aber ohne sie gelingt jenes Verständnis noch weniger, gelingt sicheres Verständnis schwierigerer Autoren auch Verständigsten nicht. Etwas eingehender haben wir uns über diese Dinge bei Gelegenheit der Besprechung eines Vortrages geäußert, den der Nürnberger Gymnasialprofessor Eidam auf der XXIII. Versammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins gehalten hat, im Hum. Gymn. 1905 S. 144 ff.

Ueber die in die Pfingstwoche fallenden Verhandlungen des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege, der Deutschen Gesellschaft für Geschlechtskrankheiten, der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte und des Vereins der akademisch gebildeten Lehrer in Baden soll das nächste Mal berichtet werden; ebenso über die Jahresversammlung des österreichischen Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums. U.

Die Rede des Justizrats O. Cassel

in der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 15. April 1907.

Die Rede, die der der freisinnigen V.-P. angehörige Landtagsabgeordnete und Berliner Stadtverordnete O. Cassel am obengenannten Tage in der II. Kammer des preußischen Landtags bei Beratung des Kultusbudgets gehalten hat, erscheint uns, wie Anderen, so wichtig und zutreffend, daß ein vollständiger Abdruck derselben in unserer Zeitschrift (abgesehen von dem Eingange) wohlberechtigt ist. Herr Cassel äußerte sich nach dem amtlichen stenographischen Protokoll folgendermaßen:

M. H., hauptsächlich habe ich mich zum Worte gemeldet, um auf die Frage zurückzukommen, die wir gestern und heute so ausgiebig haben behandeln hören. Bei der vorgerückten Zeit und mit Rücksicht auf die Nachsicht des Hauses, das mir noch das Wort verstattet hat, will ich mich, soviel ich kann, kurz fassen, muß vieles beiseite lassen, das ich auszuführen gewillt war, bitte aber, mir nicht nachher den Vorwurf zu machen, daß ich nur kurz aburteile, ohne eingehend zu motivieren.

Ich persönlich stehe vollkommen auf dem Standpunkte der Gleichberechtigung, der durch die Schulreform von 1900 zum Ausdruck gekommen ist, und habe schon bei einer anderen Gelegenheit erklärt, daß die Durchsetzung dieser Reform dauernd mit dem Namen der gegenwärtigen Schulverwaltung verknüpft sein wird, daß diese sich ein großes Verdienst um diese Regelung erworben hat. Ich habe aber auch zu denjenigen gehört, die nicht erst neuerdings Adepten der Gleichberechtigung waren; ich habe schon im Jahre 1895 in der Berliner Stadtverordnetenversammlung eine Rede für die Gleichberechtigung der Abiturienten der Realgymnasien mit denen der Gymnasien gehalten, und mein verehrter Freund und Kollege als Stadtverordneter, der leider zu früh abberufene Geh. Regierungsrat Schwalbe, hat diese Äußerung eines Laien für so wichtig erachtet, um sie in der Zeitschrift der Realschulmänner als Stimme aus Laienkreisen abdrucken zu lassen. M. H., ich habe auch noch vor der Konferenz von 1900 öffentlich erklärt, daß meines Erachtens eine gedeihliche Regelung nur zu erwarten sei durch die Gleichberechtigung der drei Lehranstalten.

M. H., wenn ich mir erlaubt habe, diese mehr persönliche Bemerkung vorauszuschicken, so geschah dies, um von vornherein den Angriffen zu begegnen, die mitunter unter Entstellung der Wahrheit dahin gerichtet werden, als ob man, wenn man sich unseres alten

humanistischen Gymnasiums mit Wärme annimmt, deswegen ein Gegner der Gleichberechtigung sei. Ich habe um so mehr Veranlassung dazu, als unter deutlichem Hinweis auf einige von mir im Landtage gemachte Äußerungen und Zitate in einer Monatsschrift die Behauptung aufgestellt worden ist, es wäre versucht worden, mit der Aureole humanistischer Bildung umgeben, unter „die Sonne Homers" Zustände zu setzen wie die, daß Kinder, denen die Bildung in alten Sprachen nichts wert ist, gezwungen werden, an diesem Unterrichte teilzunehmen. M. H., diese Sonne Homers, die ja nicht alle Tage in diesem Hause lächelt und zitiert wird, läßt mich erkennen, daß damit Ausführungen von mir im vorigen Jahre gemeint sind, und ich bemerke, daß es durchaus unrichtig ist, als ob wir, die wir Freunde des humanistischen Gymnasiums sind, Kinder in die Gymnasien zwingen wollten, oder als ob wir Tränen vergößen, wenn hier und da ein Gymnasium nicht mehr existenzfähig ist, oder wenn die Zahl der Schüler sinkt.

Es ist auch nicht richtig, wenn im vorigen Jahre ein Regierungskommissar von denen gesprochen hat, die laut und drohend denen gegenübertreten, die auch andere Schularten lieben und gleiches Recht für alle wünschen. Ich möchte gerne wissen, wer diejenigen sind, die laut und drohend den Oberrealschulen und den Realgymnasien entgegentreten und ihr gleiches Recht vermindern wollen. Solche Leute existieren nicht; denn es haben sich alle Humanisten auf diesen Standpunkt der Gleichberechtigung gestellt. Auch nicht alle erst seit 1900; denn meine Studien in der Frage haben mich später darüber belehrt, daß zu den Anhängern dieser Schulreform einer unserer feinsinnigsten Humanisten, der bekannte Schulrat Professor Cauer, schon vor einer Reihe von Jahren gehört und vielleicht als einer der ersten diese Forderung aufgestellt hat.

M. H., es liegt also nicht so, daß man vonseiten der Freunde des alten humanistischen Gymnasiums sich wehrt gegen die anderen Schularten und ihre Gleichberechtigung nicht anerkennt; wir erkennen sie voll an, und ich bin völlig davon durchdrungen, daß die Kulturleistungen, die Gymnasien und Universitäten zu Wege gebracht haben, es heute ermöglichen, daß eine vollkommene Bildung ohne die alten Sprachen erlangt werden kann für die, die für sie nicht empfänglich sind, durch eine intensivere Unterweisung in den neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften.

Nun sagte der Herr Kollege Dr. Arendt, man hätte eigentlich annehmen sollen, diese ganze Debatte wäre überflüssig, es wäre doch eigentlich alles so schön erledigt, und man sollte in Ruhe die weitere Entwicklung abwarten. Das wäre ein Ziel, aufs innigste zu wünschen, und wir Freunde des alten humanistischen Gymnasiums — ich bemerke, wenn ich von „wir" spreche, so spreche ich diesmal nicht im Auftrage meiner Parteigenossen, sondern im Sinne der Freunde dieser Richtung im Hause, denn auch wie der Herr Kollege Eickhoff kann ich nur sagen, daß ich alles, was ich ausführe, diesmal persönlich zu verantworten habe, obwohl ich weiß, daß mehrere meiner Freunde mit mir durchaus in meinen Anschauungen übereinstimmen, und daß unter meinen politischen Freunden im Lande ich einen weiten Wiederhall auch für diese Ausführungen finden werde — wir würden keine Veranlassung gehabt haben nach den Debatten im Vorjahre, nach den damaligen Erklärungen des Herrn Ministers, mit denen wir uns völlig einverstanden erklären konnten, diese Verhandlungen wieder aufzunehmen, wenn man nicht von anderer Seite zu Dingen gegriffen hätte, die, wie ich annehmen muß, keineswegs geeignet sind, Öl in die Fluten zu gießen und zur besänftigenden Ruhe zu führen. Diese Ruhe wird auch zum Teil von schriftstellerischer Seite nicht gewünscht, diese Ruhe ist in einem Aufsatz in der Monatsschrift für höhere Schulen verglichen mit dem bekannten „Ruhe ist die erste Bürgerpflicht" aus dem Jahre 1806; eine solche Ruhe — so heißt es in diesem Aufsatz — wäre in der Tat nicht geboten, solange wir noch keine Lorbeeren aufzuweisen hätten. Ich glaube, einige Lorbeeren hat doch die Entwicklung der deutschen Schule aufzuweisen in bezug auf die Entwicklung des deutschen Kulturgeistes, auch wenn man die bessernde Hand an einige vor der Gegenwart nicht mehr recht bestehende Einrichtungen legen wollte. Es wird also keine Ruhe gewünscht, und gerade der Herr, der gestern auf dieser Tribüne das Signal zu dieser Ruhe geben wollte, der Herr Kollege

Dr. Arendt ist es gewesen, der durch seinen Antrag dafür gesorgt hat, daß keine Ruhe eintreten wird, weil ich seinen Antrag geradezu als Friedensstörung bezeichnen muß, die im Lande sehr bemerkt werden wird. [Sehr richtig! rechts.] Ich komme nachher darauf zurück.

Wir haben gestern und heute das Lob des Reformgymnasiums mit ausgiebigen Worten ertönen hören. Ich meine, es handelt sich bei diesen Debatten hauptsächlich um das humanistische Reformgymnasium — um diesen Ausdruck zu gebrauchen — nicht um das Reformrealgymnasium. Ich scheide bei meinen Ausführungen das Reformrealgymnasium aus, und ich gebe zu, daß bezüglich des Reformrealgymnasiums die Frage anders liegt wie bezüglich des eigentlichen Reformgymnasiums. Nun bin ich überzeugt, daß an unseren Reformgymnasien eine wackere Arbeit von verdienten Gelehrten und einsichtigen Pädagogen geleistet wird; aber ich hebe da hervor, daß für die Fachmänner, die gestern und heute auf dieser Tribüne im Sinne der Reformgymnasien die Stimme erhoben haben, sich sehr viel andere finden, die nicht Mitglieder dieses Hauses sind, die imstande wären, uns ein anderes Bild aufzumachen, als es von den Herren hier im Hause zum Teil geschehen ist. Dieses Übermaß des Lobes und dieser Angriff, der auf die alten Gymnasien durch den Antrag Arendt gemacht ist, zum Teil auch durch die Ausführungen des Herrn Kollegen Ramdohr, wird ganz sicher schon in der allernächsten Zeit auch die weitere Kritik der Reformschule bei den Anhängern des alten humanistischen Gymnasiums herausfordern. M. H., ich werde heute nicht in eine umfassende Kritik dieser Reformschule eintreten; ich überlasse das besser den feingebildeten und feinsinnigen Fachmännern, die seit Jahren in einem, trotz ihrer Kenntnis der Antike reinen, schönen, klaren und ehrlich geraden Deutsch ihre Anschauungen würdig vertreten, und die es sich nicht nehmen lassen werden, im einzelnen auf das, was hier vorgebracht ist, zu antworten.

M. H., ich zweifle gar nicht, daß, wenn ein Herr, wie der Herr Kollege Ramdohr, einer solchen Reformschule vorsteht, er mit der begeisterungsvollen Lebhaftigkeit, mit der er für seine Berufsaufgaben eintritt, mit der warmen Humanität, die aus seinen Worten atmet, mit seiner kraftvollen Energie an einer Schule Tüchtiges zu leisten imstande und berufen sein wird, für seine Schule weiter Bedeutendes zu wirken, namentlich dann, wenn er selber es gewesen ist, der den Vorschlag zur Verwandlung gemacht hat und nun alle Kraft daransetzt, das von ihm selber Vorgeschlagene zu einem gedeihlichen Ziele zu führen, und ich will durchaus nicht behaupten, daß sich in sein Urteil auch die subjektive Hoffnung einmischt, daß das, was er vorgeschlagen hat, sich auch als etwas Glückliches erweisen möge. M. H., ebenso ist das der Fall, wie wir wissen und wie anerkannt ist auch von den Anhängern des alten humanistischen Gymnasiums, bei dem Reformgymnasium in Frankfurt a. M. Es muß aber immer betont werden, daß, wenn eine Schule einmal etwas Tüchtiges leistet, dies nicht ohne weiteres ein Zeichen für die Güte ihrer Organisation, sondern vielleicht ein Beweis der besonderen Tüchtigkeit ihrer Lehrkräfte und vielleicht auch der Güte des Schülermaterials ist. [Abg. Schulze-Pelkum: Sehr richtig!] Dafür, daß es an der Organisation liegt, m. H., müßte doch der Beweis erst in einem reichlich längeren Zeitraum geliefert werden als in dem, der seit Einführung dieser Schulart verflossen ist [Abg. Schulze-Pelkum: sehr richtig!], namentlich wenn er gegenüber einer Schulform verwertet werden soll, die ihre Probe nicht erst seit 15 Jahren bestanden, sondern seit Jahrhunderten eine für unser Volk segensreiche Wirkung ausgeübt hat. M. H., ich überlasse es daher anderen Kräften zu erwägen, ob der ganze Gedanke an sich ein richtiger ist, daß man nämlich das Ziel der humanistischen Bildung besser erreichen kann, wenn man „mensa“ von Sexta nach Tertia und „παιδεύω“ von Untertertia nach Untersekunda versetzt. In diese rein technischen Fragen will ich mich heute nicht mischen, obwohl ich meine Zweifel daran habe, ob es in der Tat feststeht, daß das ohne weiteres der Weisheit letzter Schluß ist.

Aber ich komme auf einen andern Punkt, für dessen Erwägung meines Erachtens fachmännische Kenntnis gar nicht unbedingt nötig ist, zu der schwachen Seite des Reformgymnasiums, die jedem meines Erachtens einleuchten muß, wenn sie nur hervorgehoben wird.

M. H., wir haben gestern und namentlich heute von mehreren Seiten hier eine vermehrte Betätigung im naturwissenschaftlichen Unterricht im Gymnasium verlangen hören. Ich halte dieses Verlangen für ein durchaus berechtigtes; ich habe mich im vorigen Jahre darüber schon geäußert und wiederhole es: ich wünsche, daß auch auf dem humanistischen Gymnasium, wenn auch nicht die umfassende Ausbildung, wie sie in den Realanstalten gewährt werden kann, doch der Schüler eingeweiht werden soll in die Grundlagen der Naturwissenschaften, damit er nicht, bar jeglicher ausreichenden Kenntnis derselben, in das praktische Leben tritt. Ich halte die Erreichung dieses Ziels für sehr wünschenswert. Ich bitte Sie nun zu bedenken: wenn der Unterricht im Griechischen in Untersekunda anfängt, im Lateinischen in Untertertia, und wenn doch, wie die Anhänger des Reformgymnasiums immer sagen, dasselbe Lehrziel in den alten Sprachen erreicht werden soll wie im alten Gymnasium, so bleibt in den oberen Klassen schwer Zeit, etwas anderes als Griechisch und Lateinisch noch mit besonderem Erfolg zu betreiben und namentlich für das Gymnasium neue Aufgaben auf anderen Gebieten zu erledigen. Denn wenn der Unterricht im Lateinischen 3 Jahre und im Griechischen 2 Jahre später anfängt, dann muß doch alle Mühe aufgewendet werden, um den Erfolg zu erreichen, der nach der Behauptung des Herrn Kollegen Ramdohr und der anderen Anhänger der Reformgymnasien erreicht wird; es kann in den oberen Klassen eine solche ausgiebige Beschäftigung mit der Mathematik, den Naturwissenschaften, den neueren Sprachen, den geschichtlichen Disziplinen nicht stattfinden, wie bei den Schülern des humanistischen Gymnasiums, bei denen die Saat in den alten Sprachen allmählich von Sexta und Tertia an hat reifen können, und die daher mehr Muße und Aufnahmefähigkeit für andere Disziplinen besitzen.

Nun hat auch das Reformgymnasium zwar in den unteren und mittleren Klassen mehr, aber von Untersekunda ab weniger Stunden in Mathematik als das humanistische Gymnasium. In der Geschichte hat das alte Gymnasium von Untersekunda an drei Stunden wöchentlich, das Reformgymnasium von Untersekunda bis Unterprima nur zwei Stunden und erst in Oberprima wieder drei Stunden. In der Mathematik ist die Unterrichtszeit im Reformgymnasium von Untersekunda bis Oberprima um eine Stunde, im ganzen also in diesen Klassen um vier Stunden wöchentlich geringer als auf dem alten Gymnasium. Wenn daher die Herren so außerordentlichen Wert darauf legen, daß auch auf dem Gymnasium Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte nicht vernachlässigt, sondern in stärkerem Maße gepflegt werden als bisher — ja, ist denn da das Reformgymnasium das Ideal einer Schule, in der eine Verkürzung dieser Fächer gerade in den oberen Klassen stattfinden muß? Dann — abgesehen von der Stundenzahl, die ja bei den Naturwissenschaften die gleiche ist —: ist denn überhaupt die Möglichkeit vorhanden, alles andere in dem gewünschten Maße zu treiben, womöglich noch Englisch fakultativ zu treiben, wie von vielen Seiten gewünscht wird, mit Schülern, die alle Kraft daran wenden müssen, um im Abiturientenexamen im Lateinischen und Griechischen das Erforderliche zu leisten? Das wird von Fachmännern füglich bezweifelt, und man kann auf Grund der Ausführungen von Fachmännern auch als Laie zu dem Urteil kommen, daß dieses Bedenken durchaus gerechtfertigt und richtig ist.

Und, m. H., dieses Bedenken schwebt nicht etwa in der Luft, es ist bereits zum Ausdruck gekommen schon kurze Zeit nach Einrichtung der Reformschule, auf der Versammlung der Reformschulmänner in der Stadt Cassel im Jahre 1901. Da haben mehrfach Mathematiker und Naturwissenschaftler darüber geklagt, daß sich mit der verringerten Stundenzahl in der Mathematik die Lehraufgaben nicht erreichen ließen, und sie haben die Forderung gestellt, daß man dem Lateinischen und Griechischen noch mehr Stunden entziehe als bisher, damit auch die naturwissenschaftliche und mathematische Bildung vorwärts komme. Die Herren sind damals beschwichtigt worden; aber es ist gar kein Zweifel, daß diese Stimmen sich wiederholen werden, zumal wir ja wissen, daß hinter den Reformschulmännern eine andere Richtung steht, die Vertreter der Einheitsschule, die zwar für das Lateinische und Griechische vorläufig noch gewissermaßen mildernde Umstände annehmen [Heiterkeit], die aber auf eine derartige Verteilung des Stoffes bedacht sind, daß Latein und Griechisch allmählich verdrängt werden müssen und auf der Schule überhaupt nicht mehr obligatorisch zu lernen

sind — wenn die Tyrannei, die die Einheitsschule durchführen will, durchdringen sollte. Gegen diese Tyrannei wenden wir uns: wir halten es nicht für richtig, daß in unseren Unterrichtsanstalten alles gleich nivelliert werden soll; wir wollen der verschiedenartigen Entwicklung Luft und Raum gestatten, wenden uns aber gegen diejenigen, die auf dem Wege der Reformschulen dem Gymnasium allmählich überhaupt das Lebenslicht ausblasen wollen.

Ich bitte mich nicht mißzuverstehen. Ich meine nicht etwa, daß das die verehrten Herren sind, die an den Reformgymnasien arbeiten und sie leiten, z. B. der Begründer der Idee, Herr Geheimrat Reinhardt, oder Herr Kollege Rambohr. Ich weiß, wie ernst es diesen Herren mit der Erhaltung der humanistischen Bildung für das Gymnasium ist, und weiß, daß sie einem Bestreben, dem Gymnasium seinen eigentlichen Charakter auszutreiben, vollständig fern stehen. Ich zweifle bloß, ob sie, wenn das Reformgymnasium das alte Gymnasium verdrängt, die Macht und die Möglichkeit besitzen werden, dem Einhalt zu tun. [Abg. Schulze-Pelkum: Sehr richtig!]

Meine Herren, so lange die alten Gymnasien noch bestehen, müssen die Reformgymnasien in der Konkurrenz mit ihnen zeigen, daß sie im Lateinischen und Griechischen etwas leisten. Sind erst die alten Gymnasien zu den Toten gebracht, dann wird es nicht daran fehlen, auch in den Reformgymnasien immer mehr und mehr darauf zu drücken, daß die Beschäftigung mit den alten Sprachen abnimmt und allmählich bedeutungslos wird. Es gibt ja jetzt schon Wege, diese Agitation zu erleichtern, die sich aus der Organisation der Reformgymnasien eröffnen.

M. H., ich mache Sie darauf aufmerksam: auf dem Reformgymnasium fängt der Unterricht im Griechischen in Untersekunda an; diese Reformgymnasien nehmen aber nicht nur Schüler auf, die von vornherein dazu prädestiniert sind, das Abiturientenexamen zu machen — so etwas ginge ja nicht —, sondern sie müssen auch eine große Anzahl der Schüler bei der Versetzung in die Obersekunda mit der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst entlassen. Nun, m. H., muß man doch sagen: was hat es für einen Wert, daß der junge Mann, der aus der Sekunda mit der Berechtigung zum einjährigen Dienst abgeht, ein Jahr Griechisch gelernt hat? Das ist doch wirklich eine fast ganz verlorene Zeit. [Sehr richtig!] — Etwas Ähnliches findet nebenbei bemerkt auf dem Reformrealgymnasium in bezug auf das Englische statt: aber ich will darauf nicht näher eingehen. — Was wird die Folge sein? Es werden sich mitleidige Seelen finden, die fragen: wozu soll man diese jungen Leute ein Jahr nutzlos mit dem Griechischen quälen? Sie werden das mit einer gewissen Berechtigung sagen, und daraus wird das Bestreben sich geltend machen, den Anfang des Unterrichts im Griechischen von U. II nach O. II zu verlegen, sodaß nur noch drei Jahre für ihn übrig blieben. Wenn Herr Kollege Rambohr seinerseits erklärt hat: nein, das ginge nicht, diese vier Jahre müßten für das Griechische bleiben, — so setze ich in den Ernst dieser Ausführung nicht den geringsten Zweifel, sehr wohl aber in die Möglichkeit, den Widerspruch aufrecht zu erhalten, wenn erst einmal mit dem alten Gymnasium Schicht gemacht wäre.

Und wie die Angriffe auf das alte Gymnasium weitergehen, zeigt doch auch schon das Bestreben, das im vorigen Jahre nur fast andeutungsweise, diesmal aber ganz energisch aufgetreten ist und sich auch der Unterstützung von Fachmännern erfreut — auch der Unterstützung von Männern der Schulverwaltung —, das Bestreben, das Griechische im Gymnasium wahlfrei zu gestalten. M. H., wohin soll das führen? Wozu ist denn überhaupt das Gymnasium noch nötig, wenn das Griechische wahlfrei ist und auf diese Weise womöglich sich eine Agitation erhebt, den größeren Teil der Schüler des Gymnasiums gar nicht mehr im Griechischen zu unterweisen? Ich kann es verstehen, wenn aus Zweckmäßigkeitsgründen ein griechischer Ersatzunterricht bis Untersekunda stattfindet, aus den leidigen Berechtigungsverhältnissen bezüglich des einjährigen Militärdienstes, die, worüber wir vielleicht wohl alle einig sind, auf einer zweckmäßigen Organisation unserer Schulen so außer-

ordentlich schwer lasten. Ich kann das aus Zweckmäßigkeitsmaßnahmen also verstehen. — Nebenbei bemerkt, obwohl ich kein Freund von überflüssigen Examen bin, kann ich aber nicht begreifen, warum nicht die Schüler in dem Ersatzunterricht ausreichend geprüft werden sollen; sie würden es ja dann bedeutend leichter haben, als diejenigen, die am Griechischen teilnehmen müssen.

Für die Schüler des Gymnasiums aber, für die von Untersekunda an in den oberen Klassen das Griechische wegfällt, ist doch überhaupt das Gymnasium an sich keine geeignete Schule. M. H., Herr Professor Paulsen, den Herr Geheimrat Köpke vorhin zitiert hat, hat im Anschluß an den Ausspruch, den er erwähnte, noch hinzugefügt, daß ihm ein Gymnasium mit wahlfreiem Griechisch ebenso vorkommen würde, wie eine Oberrealschule mit wahlfreier Mathematik. Das ist gewiß ein richtiger Vergleich. [Sehr richtig! rechts.] Wie die Oberrealschule die Mathematik, so kann das Gymnasium das Griechische nicht entbehren.

Nun wird gesagt: wir haben Orte, wo es nur Gymnasien gibt, da müsse man doch Dispensationen und Ersatzunterricht gestatten. M. H., da wird der Erfolg doch viel besser dadurch erreicht, daß nach oben hin Parallelklassen des Realgymnasiums geschaffen werden, als daß man allgemein eine Dispensation einführt, die der Tod der betreffenden Gymnasien sein würde, weil das Lehrerpersonal nicht mit einem Schülermaterial fertig werden kann, von dem der eine Teil Griechisch mitnimmt, der andere nicht. Wie sollen die schweren lateinischen Schriftsteller, wie soll Cicero und seine Philosophie verstanden werden, wie soll Tacitus gelesen werden, wie soll die alte Geschichte gelehrt werden, wie soll die Vergleichung der römischen mit der griechischen Literatur stattfinden, wenn ein Kreis der Schüler griechischen Unterricht hat und der andere von dieser ganzen Disziplin nichts weiß? Da stellen Sie meines Erachtens die Lehrer vor eine unmögliche Aufgabe, man wird dadurch den Todeskeim in die Schule selbst bringen. Und so, m. H., wie ich einerseits nicht will, daß auf den Reformgymnasien in den oberen Klassen die Pflege der Realien und Naturwissenschaften gemindert wird, weil das nachher gegen das ganze Gymnasium ausgenutzt werden wird, da auch das Gymnasium heute in diesen Disziplinen etwas leisten müsse, so will ich andererseits nicht, daß unseren Gymnasien ihr eigentlicher Charakter entrissen wird und nur noch der Name übrig bleibt. Nach dem Namen fragt niemand etwas, wenn das Wesen der Sache vollständig geraubt wird.

Nun, m. H., möchte ich mir noch eine Bemerkung gestatten. Ich gebe vollkommen zu daß man in den heutigen Gymnasien in den Naturwissenschaften mehr als früher leisten muß. Es ist ferner sehr verdienstlich, wie der Herr Unterrichtsminister gestern hervorgehoben hat, daß der Unterricht im Französischen eine andere Gestalt gewonnen hat. Ich kann das aus eigener Wahrnehmung bestätigen, wenn ich den Unterricht während meiner eigenen Schuljahre mit demjenigen vergleiche, den meine Söhne genossen haben. Es ist sehr nützlich, daß die Anregung gegeben ist, statt des Französischen Englisch zu wählen, und ich möchte dem Herrn Kollegen Dr. v. Böttinger bemerken, daß er zu übersehen scheint, daß doch bei einer großen Zahl von Gymnasien, unter anderen bei sämtlichen Berliner Gymnasien, in den Oberklassen fakultativ englischer Unterricht gegeben und sehr fleißig daran teilgenommen wird.

M. H., so sehr richtig, wie das alles aber ist, so steht doch eins fest: man wird in allen diesen Disziplinen von den Gymnasien nicht zu viel und nicht das gleiche wie bei den Realanstalten fordern dürfen. Es ist doch richtig, daß der jugendliche Geist nicht für eine Aufnahme aller verschiedenen Disziplinen zugleich in vollem Umfange geeignet ist, und da möchte ich dem Herrn Kollegen Dr. v. Böttinger erwidern: ich bin ganz sicher der Überzeugung, daß es eine Reihe begabter junger Leute gibt, für die es zweckmäßig ist, beim Hinaustreten in das praktische Leben schon mehr Wissen und Können in gewissen Realien und den modernen Sprachen betätigen zu können, als das humanistische Gymnasium gewährt, das vor allen Dingen eine hohe Geistesbildung erzielen will. M. H., es ist ganz richtig, daß unsere heutigen Verhältnisse in der Technik und Industrie vielfach es als wünschenswert erscheinen lassen, daß junge Leute, wenn sie die Akademien, die Bauakademie, Bergakademie und andere

besuchen, von vornherein mehr Kenntnisse in der Mathematik und in den Naturwissenschaften mitbringen, als wie sie zumeist auf Gymnasien zu erreichen sind, daß ferner solche junge Leute, die sich gar nicht dem Studium widmen, sondern als Kaufleute, Industrielle u. s. w. in das praktische Leben treten, mehr davon haben, wenn sie in den neueren Sprachen eine umfassende Bildung erhalten haben, als in den alten Sprachen. Wenn man dann auch betonen kann, daß unser altes Gymnasium nicht unfähig gewesen ist, diejenigen Pioniere zu entsenden, welche auch in Mathematik und Naturwissenschaften die großartigsten Leistungen aufzuweisen haben, wenn es auch richtig ist, daß das Gymnasium die Kultur unseres Volkes und seine Entwicklung in Technik und Industrie nicht hat zurückgehen lassen, wenn es auch wahr ist, daß Männer wie Helmholtz und Virchow Zöglinge des alten Gymnasiums gewesen sind, und zwar solche Schüler, die bis zu ihrem letzten Atemzug — von Virchow weiß ich es bis in seine letzte Zeit hinein — mit Freude, Anhänglichkeit und Dankbarkeit an diese Schule zurückgedacht haben, wenn es auch richtig ist, daß das Gymnasium sie zu ihren Leistungen nicht unfähig gemacht, sondern ihnen die Grundlagen hierzu gewährt hat, so will ich doch zugeben, daß es auch Bevölkerungskreise gibt, die für ihre Kinder eine mehr ins Praktische gehende Ausbildung mit Recht wünschen. Dann sollen diese Kreise aber auch die richtigen Maßnahmen ergreifen und die jungen Leute auf Realgymnasien oder Real- und Oberrealschulen bringen, nicht aber von dem humanistischen Gymnasium verlangen, daß es eine so gründliche Ausbildung in diesen Disziplinen gewährt, wie andere Schulformen es tun.

Es ist nun gesagt worden, das Gymnasium wäre eine Standesschule, und es würden die Kinder aus Standesrücksichten dorthin geschickt. Ja, m. H., das ist mir ebenso unbegreiflich, wie es dem Herrn Kollegen Stroffer gewesen ist. Beinahe habe ich aus den Ausführungen des Herrn Kollegen Dr. v. Böttinger den Eindruck gewonnen, als wenn es gewisse Kreise gibt, die eigentlich für ihre Kinder eine mehr realistische Ausbildung haben wollen und sie doch auf dem Gymnasium als Schüler zu sehen wünschen. Ich glaube, daß das aber nur sehr vereinzelt der Fall sein wird. Das Gros unserer Gymnasien wird keineswegs lediglich von Kindern bevorzugter Klassen und Stände besucht. [Sehr richtig! rechts.] Ich habe in Berlin die älteste Schule, das Graue Kloster, besucht, und wir waren durchaus nicht überwiegend aus besonders bevorzugten Ständen oder aus besonders guten Verhältnissen hervorgegangen; nein, eine große Anzahl von uns — und ich rechne es mir zur Ehre an, auch dazu gehört zu haben — stammte aus den minderbemittelten Bevölkerungskreisen, und wir haben dort dieselbe Unterweisung erhalten wie die anderen, und ein Geist, der von unseren Lehrern ausging, ein Geist der Humanität, genährt an den klassischen und den modernen Idealen, verband alle diese verschiedenen Kreise zu einer solchen Einheit, daß wir noch heute die Freundschaften warm halten, die wir in der Schule geschlossen haben. Ich muß mich mit Nachdruck dagegen wenden, daß das Publikum des humanistischen Gymnasiums mit Rücksicht auf Stand, Vermögen und Stellung aus anderen Kreisen besteht als das der anderen Schulanstalten. Es ist das auch nicht historisch richtig. Historisch ist vielmehr, daß aus unseren alten Gymnasien gerade aus den Kreisen kleiner Leute, oft in ihrer Jugend durch Stiftungen und Stipendien unterstützt, Männer hervorgegangen sind, die in den verschiedensten Zweigen bürgerlicher und gelehrter Tätigkeit, staatlichen und gesellschaftlichen Vollbringens ihre Pflicht und Schuldigkeit zum Wohl der Allgemeinheit getan und zum Teil zu den Leuchten der Nation gehört haben. [Sehr richtig! rechts.] So soll es auch in Zukunft bleiben, und ich bin durchaus nicht davon durchdrungen, daß dieser Teil des Publikums eher andere Schulen als das Gymnasium zu besuchen hat.

Der Herr Kollege Dr. Arendt hat eine Behauptung aufgestellt, die ich mit aller Energie als unrichtig bezeichnen muß. Ich bin überzeugt, daß die Herren von der Schulverwaltung diese Behauptung überhört haben, weil sie sonst wohl eine Erwiderung gefunden hätte. Der Herr Kollege Dr. Arendt hat behauptet, daß die Reformschulen im Durchschnitt bessere Resultate als die alten Gymnasien erzielt haben.

Ich bin fest überzeugt, daß diese Behauptung eine völlig unbewiesene, unrichtige und haltlose ist. [Sehr richtig! im Zentrum und rechts.] Ich bin fest überzeugt, daß die Schulverwaltung die Richtigkeit einer solchen axiomatischen Behauptung nicht anerkennen wird; ich habe auch von den Vertretern der Reformschule nur immer gehört, daß diese Schulen in bezug auf die klassischen Sprachen dasselbe erreichen können und leisten, wie die alten humanistischen Gymnasien. Daß sie sich aber in der kurzen Zeit schon als besser bewährt hätten als die alten Gymnasien, aus denen heraus alle die Herzen und Seelen hervorgegangen sind, die im verflossenen Jahrhundert führend dazu beigetragen haben, die Sehnsucht des deutschen Volkes nach der deutschen Einheit zu befriedigen, möchte ich mit aller Energie bestreiten. [Bravo! rechts.] Und nun bringt der Herr Kollege Dr. Arendt folgenden Antrag ein, der mich an das Wort erinnerte: es ist alles nur ein Übergang, sagte der Hahn zum Regenwurm, und dann verschlang er ihn. [Heiterkeit.] Der Antrag lautet anscheinend harmlos: Die Königliche Staatsregierung zu ersuchen, die Einrichtung beziehentlich Umwandlung höherer Schulen mit gemeinsamem Unterbau auch bei den Staatsschulen möglichst zu fördern. M. H., die Staatsregierung fördert dies aber ja schon nach Möglichkeit. Sie haben gehört, daß die Staatsregierung sich dem Versuche nicht widersetzt, und Herr Geheimrat Köpke hat erklärt, daß die Staatsregierung, wenn sich dahingehende Wünsche zeigen, diesen Wünschen nachkommt. Ich bemerke, ich verstehe den Herrn Regierungskommissar dahin, daß dieser Wunsch nicht bloß dann schon als erheblich erachtet wird, wenn irgend welche Kreise, zum Beispiel vielleicht eine Versammlung von Reformschulmännern, einen solchen Wunsch äußert, sondern daß die betreffenden Gemeinden oder Korporationen und Kollegien nach Prüfung der Verhältnisse einen solchen Wunsch äußern, und die Königliche Staatsregierung ihn nach Lage der Verhältnisse für zweckmäßig findet, und nicht etwa bloß ein Gymnasium ohne weiteres in ein Reformgymnasium umwandelt, wenn es von irgendwelchen Seiten gewünscht wird. Die beregte Absicht ist also schon bei der Königlichen Staatsregierung vorhanden, und so sehr ich in meinem Innersten der Reformschule abgeneigt bin, so erkenne ich es doch als berechtigt an, daß, wenn von bedeutenden Schulmännern eine solche Institution gepflegt wird, die Königliche Staatsregierung nicht das Recht hat, den Schulen das Lebenslicht auszublasen, sondern daß sie diese Schulen entwickeln und unter Umständen neu sich organisieren lassen muß. Ich glaube, es ist ihre Verpflichtung, in dieser Beziehung objektiv zu sein und sich nicht von persönlichen Ansichten leiten zu lassen.

Was soll nun dieser Antrag bedeuten? Er kann doch nichts anderes heißen, als allgemein an die Königliche Staatsregierung die Aufforderung zu richten, nach Möglichkeit, sobald es irgend geht, alle Gymnasien in Reformgymnasien zu verwandeln. So muß man diesen Antrag auffassen, und er ist ja auch nicht anders begründet worden. Aus der Begründung des Herrn Kollegen Dr. Arendt ergibt sich, daß er in diesem Sinne gemeint war. Herr Kollege Dr. Arendt hat sich darauf bezogen, daß dadurch der gemeinsame Unterbau für die verschiedenen Schulformen geschaffen werde. Dieses Argument hat aber nicht die ausreichende Stütze, wie man es nach seinen Ausführungen glauben sollte. Dieser sechsjährige Unterbau ist eigentlich nur ein dreijähriger. Herr Kollege Dr. Arendt nimmt dazu die drei Jahre, die der Schüler gebraucht, um in die Sexta zu gelangen. Da ist aber jetzt schon bei keiner höheren Schule eine Verschiedenheit in der Vorbereitung zur Sexta nötig. Was nun diesen gemeinsamen Unterbau von Sexta bis Quarta anbetrifft, so ist er bekanntermaßen für die Gymnasien und Realgymnasien im wesentlichen ein gleicher, derart, daß regelmäßig dem Übertritt eines Realgymnasialquartaners, der sein Ziel erreicht hat, in die Untertertia des Gymnasiums und umgekehrt ein Hindernis nicht entgegensteht. Ich weiß, daß gewisse Unterschiede obwalten; ich weiß aber aus der Praxis, daß irgend eine Schwierigkeit bei Schülern, die fleißig und ordentlich gewesen sind, für den Übergang sich nicht bietet. Nun gebe ich zu, der Übertritt von der Oberrealschule an das Realgymnasium oder an das Gymnasium ist nicht ohne weiteres, ohne etwaige

weitere Vorbereitung und Nachhilfe möglich. Der Übertritt von diesen Schulen an die anderen ist im allgemeinen aber nur selten. Die Gabelung würde überdies ja schon nach dreijähriger Gemeinsamkeit stattfinden müssen. In Sexta, Quinta und Quarta könnte nach dem Plane des Reformgymnasiums ein gemeinsamer Unterbau für das Gymnasium, Realgymnasium und die Oberrealschule vorhanden sein, von Tertia an müßte aber schon eine Gabelung nach den drei verschiedenen Schulformen hin erfolgen. Nun gebe ich zu bedenken — ich spreche jetzt nicht von den großen Orten, an denen alle die verschiedenen Schulformen existieren, und in denen daher ein Ansporn zu einer solchen Gabelung der Kosten halber nicht vorliegt —: aber wo werden die vielen Orte existieren, in denen man gleichzeitig Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule einrichten würde, wenn man zuvor die untersten Klassen spart, aber trotzdem drei verschiedene Schulformen in den Klassen von Tertia ab einrichten muß? Dazu kommt, daß, wenn die Schulen voll besucht sein sollen, der Oberrealschulkursus, Realgymnasial- und Gymnasialkursus, in dem Unterbau so viele Parallelklassen vorhanden sein müßten, daß schließlich eine wesentliche Ersparnis gar nicht herauskommt. Und dann kann man doch nicht, wie einst der Finanzminister v. Miquel, diese Sache lediglich vom Standpunkt der Finanzen aus behandeln; der Finanzminister v. Miquel hat allerdings einmal geäußert, daß er ein Anhänger der Reformschule sei, allerdings nicht von pädagogischen Gesichtspunkten aus, um die er sich nicht gekümmert habe, sondern vom Finanzgesichtspunkt aus. [Heiterkeit.] Nun meine ich aber, die Fragen der Bildung und Kultur sind doch so wichtige, daß wir nicht danach, um etwa ein oder zwei Millionen zu ersparen, solche Fragen entscheiden müssen, sondern nach dem Bedürfnis, das vorhanden ist, verschiedene Schulformen zu haben und die Einzelnen ihre verschiedenen Bildungswege gehen zu lassen.

Leider muß ich noch eine kurze Zeit mich beschäftigen mit den Ausführungen, die gestern Herr Kollege v. Kessel hier gemacht hat. Ich muß allerdings Herrn Kollegen Dr. v. Böttinger recht in der Würdigung dieser Ausführungen geben: mir ist der Spruch eingefallen: Gott bewahre mich vor meinen Freunden! Diese Vertretung des Standpunktes des alten humanistischen Gymnasiums war wohl keine besonders glückliche. Ich will nicht sagen, wo Herr Kollege v. Kessel die Schule besucht hat. Ich betone nur nach den lobenden Worten, die er der Anstalt zu Pforta gewidmet hat, daß es nicht etwa Schulpforta gewesen ist [Zuruf], — nein, ich bin darüber unterrichtet, m. H., er hat eine andere Schule besucht; da ich aber mit Rücksicht auf die Charakteristik, die Herr v. Kessel der Schule gegeben hat, nicht gern die Empfindsamkeit in einer Richtung hervorrufen will, so nenne ich die Schule, die er besucht hat, nicht, obwohl ich den Namen weiß. M. H., ich muß aber doch sagen: welches Recht hat Herr v. Kessel, aus seinen persönlichen Erfahrungen heraus solche verallgemeinernde Betrachtungen zu machen? Er sagte, die meisten Stunden seien öde und leer, die Lehrer lächerliche Figuren gewesen. Ja, m. H., dann bedaure ich das Mißgeschick des Herrn v. Kessel. Ich habe solche öden, leeren und langweiligen Stunden in der überwiegendsten Mehrzahl in der Schule nicht erlebt, und wenn mir einmal Stunden öde und langweilig waren, so, glaube ich, muß man doch gerecht sein, und bei heutiger Prüfung würde ich meinen, daß die Schuld daran wohl mehr an meiner Unaufmerksamkeit oder meinem Unfleiß, meinem noch nicht ausgereiften Verständnis für die Wichtigkeit der Sache gelegen hat, als es etwa Schuld der Lehrer gewesen ist. M. H., im allgemeinen muß ich aber sagen, wir sind zu unserer Zeit — und ich rede nicht bloß von meiner Schule, sondern auch von denjenigen, die meine Altersgenossen besucht haben — unterrichtet und erzogen worden von Männern der Wissenschaft, hochgebildet in dem, was einer der Herren gestern den Neuhumanismus genannt hat, in Grundsätzen wurzelnd, kenntnisreich, charakterfest, nicht über einen Kamm geschoren, die ihre verschiedenen Lebensanschauungen auch bei dem Unterrichte uns, soweit zweckmäßig, zu erkennen gaben. M. H., wir denken mit Freude, mit Rührung und Dankbarkeit an diese Männer, von denen ja die meisten das Grab schon lange deckt, und ich kann nicht annehmen, daß dieser Zustand allein

auf die Hauptstadt beschränkt gewesen ist, sondern nach allem, was ich höre und erfahren habe, gehören diese lustigen Gestalten aus den „Fliegenden Blättern" doch eigentlich zu den Fabelwesen, wenn man das Gros unserer Lehrer betrachtet. Im einzelnen hat der Herr Kollege v. Kessel uns vorgetragen, daß in einer Prima der Geschichtsunterricht nur bis zum 30 jährigen Kriege gegeben werde. Ich muß annehmen, daß er das betreffende Programm nicht vollständig genug durchgelesen hat: in der Oberprima wird der Unterricht bis auf die neuere Zeit erteilt, in Unterprima nur bis 1648. Sollte aber kein Irrtum des Herrn v. Kessel vorliegen, so ist das eben nur eine Auslassung im einzelnen Falle, ein bedauerliches Vorkommnis, das sicherlich von der Schulverwaltung auf das äußerste gerügt werden würde, und von dem ich ganz entschieden bestreite, daß es irgendwelche typische Bedeutung hat.

M. H., wir betrachten das alte Gymnasium als die Schule, die durch Jahrhunderte hindurch unserem deutschen Volk die beste geistige Nahrung gewährt hat, die in der Rivalität mit den heute beregten anderen Schulformen dazu berufen sein wird, wie ich fest hoffe, ihre segensreiche Daseinsberechtigung noch auf lange Jahrhunderte hinaus zu zeigen, der wir mit Freude, mit Stolz und Pietät gedenken, und die wir nicht fallen lassen wollen, solange und soweit unsere Kraft reicht. M. H., ich stimme in dieser Beziehung vollständig mit den Ausführungen des Herrn Kollegen Strosser überein und mache ausdrücklich darauf aufmerksam, daß das keine Fragen sind, in denen die Politik zu scheiden imstande ist. Ich habe gerade in den letzten Tagen mit Interesse wahrgenommen, daß in unserm Nachbarstaate Österreich die Anhänglichkeit und das Festhalten an dem humanistischen Gymnasium weit hineinragt bis in die radikalste dortige Partei, bis in die Sozialdemokratie. Ein österreichischer Reichsratsabgeordneter, Pernerstorfer, ein Sozialdemokrat seiner Gesinnung nach, ist es gewesen, der davon gesprochen hat: „Wir sind nicht eine Partei — wie er sich ausdrückte — der Banausen; wir fühlen den lebendigen Zusammenhang mit der Antike und wollen ihn festhalten in der Form, daß Latein und Griechisch unterrichtet wird. Die griechische Geisteskultur hat aufgehört, unser Ideal zu sein, aber sie hat nicht aufgehört, unsere Nährmutter zu sein. Wir sind unendlich reicher, als es die Griechen waren; aber wir könnten nicht reicher sein ohne das Erbe, das sie uns hinterließen. Von diesem Gesichtspunkte aus bedeutet der griechische Unterricht die Erhaltung des lebendigen Bewußtseins unserer geistigen Herkunft von den Griechen." M. H., das sind Worte, die, wenn sie auch ein Mann ausgesprochen hat, dessen politische Gesinnung mir sehr fern liegt und energisch von mir bekämpft wird, für mich dafür interessant waren, wie weit die Geistesauffassung noch heute verbreitet ist, die festhält an den Errungenschaften der Kultur, die uns das alte humanistische Gymnasium gewährt hat. Ich bin ein entschieden liberaler Mann und habe das bei manchen Gelegenheiten gezeigt; ich sehe aber nicht ohne weiteres alles das als liberal an, was neu ist. Daraus folgt noch nicht, daß es den freiheitlichen Anschauungen entspricht, die man sein ganzes Leben lang betätigt hat, und ich werde, vereint mit anderen, solange meine Kraft reicht und meine Befähigung, dafür eintreten, daß unser altes humanistisches Gymnasium erhalten bleibe. Herr Kollege Dr. Arendt kann sich darauf verlassen, daß sein Antrag auf Umwandlung der Gymnasien in Reformgymnasien wie eine Fanfare in das Land hinausgehen wird; er wird dazu bestimmt sein, zu einer mannhaften Phalanx alle diejenigen zu sammeln, die ohne Unterschied des Standes und des Berufes, nicht nur aus Fachmännern bestehend, alles einsetzen werden, um der Schule, die sie erzogen hat, die Ehre zu erweisen, sie auch noch in der Jetztzeit als eine brauchbare Institution zur Erziehung unserer Jugend zu betrachten. M. H., wir wollen den kastalischen Quell, der uns gelabt, der uns erquickt, der uns gestählt hat für die Arbeiten des Lebens, nicht versiegen lassen, sondern wir wollen, daß er für unsere Nachkommen erhalten bleibe, für alle diejenigen, die Lust haben, aus ihm zu schöpfen und in ihn zu tauchen. [Lebhafter Beifall auf allen Seiten des Hauses.]

Der Kultusminister sprach hierauf dem Redner seinen „herzlichen und aufrichtigen Dank für die warme Verteidigung des humanistischen Gymnasiums“ aus und bemerkte, daß er hinsichtlich des Antrages des Herrn Abgeordneten Arendt und Genossen schon am vorhergehenden Tage „eine ablehnende Erklärung abgegeben“ habe. Auf die danach vom Kammerpräsidenten gemachte Bemerkung, er nehme an, daß der Antrag Arendt für das gegenwärtige Stadium der Geschäfte zurückgezogen sei, erfolgte Zustimmung. (Andere in der Sitzung vom 15. April gehörte Meinungsäußerungen werden bei späterer Gelegenheit besprochen werden.)

Friedrich Aly, Gymnasium militans. Marburg 1907, Elwertsche Verlagsbuchhandlung. 28 S. 8°. 0,40 Mk.

Beunruhigt durch die unfreundliche Haltung der Monatschrift für höheres Schulwesen gegenüber dem humanistischen Gymnasium, bekümmert über die heimliche und öffentliche Propaganda für das Reformgymnasium, veranlaßt auch durch eine vermutlich offiziöse Notiz der Kölnischen Zeitung, die allerlei Reformen in Aussicht stellt, tritt Friedrich Aly auf den Plan, um einen lauten Warnungs- und Kampfruf erschallen zu lassen. Möchte dieser Ruf nicht ungehört verhallen und der Kampf für das bedrohte Gymnasium auf der ganzen Linie aufgenommen werden! Es ist hohe Zeit, wir dürfen nicht länger säumen.

Aly verfolgt in einem klaren, die Hauptpunkte treffenden Ueberblick die Reformen von 1892 an und die Entwickelung der höheren Schulen bis zur Gegenwart. Die Ziele der Monatschrift faßt er zusammen mit den Worten: F ö r d e r u n g d e r R e f o r m s c h u l e n, H u m a n i s i e r u n g d e r R e a l s c h u l e n, E i n s c h r ä n k u n g d e s h u m a n i s t i s c h e n E l e m e n t s a m G y m n a s i u m, A n b a h n u n g d e r E i n h e i t s s c h u l e. „Ob dies letzte Ziel bewußt vorschwebt, kann nicht mit Sicherheit behauptet werden. Daß es aber der Erreichung der drei ersten Ziele auf dem Fuße folgt, ist sicher zu erwarten.“ Darauf geht er die sämtlichen Anregungen durch, die von der Monatschrift gegeben sind, und beginnt mit der am Anfang abgedruckten Zeitungsnotiz.

1. Diese Notiz verkündet eine E r l e i c h t e r u n g d e r R e i f e p r ü f u n g dadurch, daß künftig eine nicht genügende Leistung in einem der Hauptfächer durch eine gute Leistung in den Nebenfächern und sogar in fakultativen Fächern (Hebräisch, Englisch, Zeichnen) ausgeglichen werden kann. Leider kann es nach dem Stenogramm der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 15. April d. J. keinem Zweifel unterliegen, daß eine Abänderung in dieser Richtung an der maßgebenden Stelle geplant wird. Dann wären wir also bei der Ordnung von 1892, die Matthias als eine „Prämie der Mittelmäßigkeit“ bezeichnete, glücklich wieder angelangt. Und wohin kommen wir, wenn Deutsch und Hebräisch, Latein und Englisch, Griechisch und Französisch, Mathematik und Zeichnen miteinander kompensiert werden dürfen? Von einer s o l c h e n Ordnung der Reifeprüfung bis zur völligen Abschaffung ist nur ein Schritt. Die Kölnische Zeitung deutet dies Ziel auch geheimnisvoll an, wenn sie schreibt: „Die obige Aenderung dürfte dann wohl als ein Uebergang dazu anzusehen sein, dem Lehrerkollegium die Entscheidung bei der Prüfung auf Grund bestimmter schriftlicher Arbeiten und mündlicher Befragung anheimzustellen.“ Ja, wenn man dem Lehrerkollegium nun auch völlig freie Hand gäbe und es nicht durch allerlei verkehrte Kompensationsvorschriften bände, dann ließe sich über den Vorschlag des Kölnischen Offiziosus reden. Wird denn aber der Staat die Kontrolle über ein so wichtiges Dokument wie das Reifezeugnis aus der Hand geben?

2. Der bekannte Politiker und Bimetallist Arendt hat kürzlich in einer Sitzung des Abgeordnetenhauses beantragt: „Die Königliche Staatsregierung zu ersuchen, die Einrichtung bezw. Ummwandlung höherer Schulen mit gemeinsamem Unterbau auch bei Staatsschulen möglichst zu fördern", d. h. nach Aly in ehrliches Deutsch übersetzt: das Reformgymnasium, dessen Ausdehnung ins Stocken geraten ist, durch eine Revolution von oben durchzudrücken und damit dem humanistischen Gymnasium in seiner bewährten Form das Lebenslicht auszublasen. Der Kultusminister hat sich gegen den Antrag erklärt und dem Abgeordneten, der mit erfreulicher Klarheit und Schärfe gegen denselben sprach, für die Verteidigung der Organisation des humanistischen Gymnasiums mit warmen Worten gedankt. Aber Minister gehen, und Geheimräte bleiben. Aly ist nicht ohne Sorge und legt kurz, aber deutlich seine Gründe gegen die Verallgemeinerung des Reformgymnasiums dar.

3. Die freiere Gestaltung des Prima-Unterrichts, so wie sie jetzt von oben her begünstigt wird, lehnen wir ab. Denn sie zerrüttet den Organismus des Gymnasiums. Was durch reife Männer geschaffen und als heilsam erprobt worden ist, dürfen wir der Willkür einer unreifen Jugend nicht preisgeben. Die Jugend, auch die der oberen Klassen, hat noch nicht die Einsicht in das, was ihr wirklich frommt. Sie würde die Freiheit nur zu oft mißbrauchen, indem sie einem augenblicklichen Impuls, einer querköpfigen Laune oder der Bequemlichkeit folgte. Es ist unsere Pflicht, sie vor Reue und Schaden zu bewahren, mag uns die Monatschrift mit allen Ehrentiteln, über die sie verfügt, belegen. Wir wissen wohl, was wir tun, wenn wir bis oben hin ein für alle gültiges und alle bindendes Gesetz fordern und hochhalten. Dabei brauchen wir durchaus nicht zu schematisieren und alles über einen Kamm zu scheeren. Nach den zur Zeit gültigen Vorschriften über die Ausgleichung verschiedenartiger Leistungen ist Raum genug zum Individualisieren und freieren Schalten und Walten. Was hindert einen begabten Schüler denn, in seinem Lieblingsfach mehr zu leisten als das Notdürftige, oder die Mängel in dem einen Fach durch desto bessere Leistungen in dem andern wett zu machen? Freiheit innerhalb der geltenden Ordnung: das wünschen wir, und dazu bietet sich einem verständigen Lehrer reichlich Gelegenheit. Paulsen hat den Anstoß zu dieser Bewegungsfreiheit vornehmlich in dem Gedanken gegeben, daß dadurch die Vorbereitung unserer Gymnasiasten für das Universitätsstudium an Tüchtigkeit gewinnen werde. Entgeht es dem Scharfsinn des trefflichen Mannes, daß wir nicht durch Gewähren- und Gehenlassen, sondern durch strenge Forderungen und wissenschaftliche Haltung im Unterricht am besten eine Auswahl zum akademischen Studium vorbereiten? Eine Auswahl, denn nicht alle werden alles gleich gut lernen. Wenn jemand mit einem dürftigen Genügend in allen Fächern abschwimmt, so können wir's nicht hindern; lieber schon sind uns die, welche mit Kompensation in dem einen oder andern Fach das Ziel erreichen; am liebsten die, welche in den meisten Fächern Genügendes, in einigen Gutes leisten. Selbstverständlich darf ein Gymnasium einen Schüler, der in beiden alten Sprachen oder in einer und in der Mathematik versagt, nicht als reif entlassen, und ebenso selbstverständlich darf die Lücke kein Abgrund sein. Es ist auch ein großer Unterschied, ob ich über einen Mangel hinwegsehe oder prinzipiell erkläre, du brauchst den Anforderungen der Prüfungsordnung nicht zu entsprechen. Ich breche ab. Wer sehen will, wie die Kluft zwischen Schule und Universität am besten überbrückt werden kann, der wende sich nicht an die Monatschrift, sondern an Paul Cauer: „Zur freieren Gestaltung des Unterrichts. Bedenken und Anregungen" (Leipzig 1906).

4. Die weitgehenden Forderungen der enthusiastischen Hygieniker, die je und je in der Monatschrift zu Worte kommen, nämlich die Forderungen: verkürzte

Unterrichtsstunden, obligatorische Spielnachmittage, Wegfall aller häuslichen Arbeiten, im besondern der Präparation auf die Schriftsteller, müssen wir ebenfalls glatt ablehnen. Nicht bloß der Unterrichtsminister Herr v. Studt hat sich gegen den „unmännlichen, fast weiblichen Geist" der pädagogischen Literatur ausgesprochen, auch der Minister des Innern Herr v. Bethmann-Hollweg hat gesagt: „wir sind in Gefahr, ein hygienisch verweichlichtes Geschlecht aufzuziehen", und damit den Nagel auf den Kopf getroffen. Wir haben dem nichts hinzuzufügen.

5. „Die Eigenart des Gymnasiums soll betont werden. Dazu stimmt nicht die Abordnung der französischen und englischen Lehramtsassistenten an Gymnasien." Diese Assistenten sollen mit den Primanern wöchentlich ein paar Konversationsstunden abhalten. Viel wird dabei weder sprachlich noch sachlich herauskommen, aber man sieht doch, wohin die Reise geht. Gewiß wünschen wir dem Gymnasium Lehrer des Französischen und Englischen, die dieser Sprachen mächtig sind; gewiß wollen wir den Gymnasiasten eine leidliche Aussprache des fremden Idioms beibringen: aber mit vielem „Reden in neuen Zungen" dürfen wir die knapp bemessene Zeit nicht vertun; wir müssen uns begnügen, wenn die Schüler soweit in die Sprache eingeführt werden, daß sie französische und englische Bücher zu lesen imstande sind. Wer zu mündlichem Gebrauch der modernen Sprachen genötigt oder geneigt ist, wird Mittel und Wege finden. Eine Grundlage ist von der Schule her vorhanden, und wir lernen doch nicht bloß in der Schule. Wir lehren auf dem humanistischen Gymnasium die neueren Sprachen anders als die Schwesteranstalten und bitten um die Erlaubnis, auf die uns zugedachte Wohltat verzichten zu dürfen. Die allen gegönnte Bewegungsfreiheit ermutigt uns zu dieser Bitte.

6. „Der gefährlichste Schlag steht noch bevor. Auf der nächsten Direktorenversammlung der Provinzen Ost- und Westpreußen steht die Erörterung der Frage in Aussicht, ob die fakultative Gestaltung (d. h. zu deutsch Abschaffung) des lateinischen Skriptums in den Primen und in der Reifeprüfung empfehlenswert sei." Wird die Frage bejaht, so geht es schnell bergab, und das Elend von 1892 kehrt wieder. „Damit fällt die sprachlich-logische Schulung, die straffe Gedankenzucht, die Disziplin des Willens; dafür wird die Lektüre mit grammatischen Exkursen wieder beladen und verkümmert unter der Last dessen, was die Grammatikstunden nicht leisten. Denn wenn die Primaner nicht mehr gewöhnt sind, die Formen zu bilden und die Gesetze der elementaren Syntax übend zu betätigen, vergessen sie Formen und Syntax und bleiben jeden Augenblick in der Lektüre stecken." Es ist die alte Geschichte. Zugunsten der Lektüre werden die grammatischen Uebungen eingeschränkt, den Schaden davon hat die Lektüre. Diese Art Reformerei erreicht immer das Gegenteil von dem, was sie erreichen will. Höchst wahrscheinlich tritt an die Stelle des Skriptums die Uebersetzung aus dem Lateinischen in das Deutsche, natürlich das „gute" Deutsch, „in das die übersetzen, die kein Latein verstehen". Klingt das zu paradox? Nein, dem nicht, der gelernt hat, was übersetzen heißt; auch dem nicht, der weiß, daß die Uebersetzer gewöhnlichen Schlages raten, Schwierigkeiten umgehen und in glatten Worten einen schönen Sinn herausbringen; nur schade, daß dieser Sinn den des Originals nie deckt. Soviel ist sicher: wenn das lateinische Skriptum in der Prima fällt, so fallen alsbald auch die griechischen Schreibübungen, und der Unterrichtsbetrieb wird überhaupt immer dilettantischer.[1])

1) Ein Aufsatz in der ministeriellen Monatsschrift von Prof. Dr. Poske „Zur Weiterführung der Schulreform von 1901" schließt mit den Worten: „In einer Rede hat einst Du Bois-Reymond die Forderung aufgestellt «Kegelschnitte, kein griechisches Skriptum». So

Es sei genug. Wir wollen nicht der Schwarzseherei verfallen, sondern an der Hoffnung festhalten, daß die Vernunft in den Dingen siegreich das Feld behauptet. Aber auf dem Posten müssen wir sein. Dies ewige Herumdoktern an dem Gymnasium, dies allmähliche Aufweichen der Muskeln und Knochen, dies heimliche Nagen an den Wurzeln ist schlimmer als offene Feindschaft und ehrlich angesagter Kampf. Wann wird endlich der Mann kommen, der den neuerungssüchtigen Schulpolitikern ein energisches Halt zuruft?

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Die Redaktion ist um Aufnahme folgender Worte ersucht worden:

Berichtigung.

Von Herrn Geheimen Oberregierungsrat Dr. Matthias belehrt, stelle ich im Interesse der geschichtlichen Wahrheit fest, daß weder die Lehrpläne vom 29. Mai 1901 noch die Reifeprüfungsordnung vom 27. Oktober 1901 das Werk des genannten Ministerialrats sind, wie ich optima fide in meiner Schrift „Gymnasium militans" Nr. 7 behauptet habe.

Marburg, 17. Juni 1907. Friedrich Aly.

---

fasse ich meine letzten Darlegungen in den Wunsch zusammen, es möge bei der nächsten Aenderung des Gymnasiallehrplanes das Prinzip verwirklicht werden: Kein lateinisches Skriptum bei der Reifeprüfung, dafür mehr Naturwissenschaft auf der Oberstufe des Gymnasiums." Und dem entsprechend wird auch die Streichung der Uebersetzungen ins Lateinische mindestens für die Prima gefordert und die Herabsetzung der Zahl der Lateinstunden in den drei obersten Klassen auf je fünf wöchentlich.

Bei diesen Forderungen beruft P. sich auf altsprachliche Kollegen, die das lateinische Extemporale [auch jede andere Uebung in der Anwendung der lateinischen Sprache?] mindestens in Prima für entbehrlich halten, und auf die Organisation der österreichischen Gymnasien, die mit 5 wöchentlichen Lateinstunden in den beiden obersten Jahreskursen auskämen, obgleich die Uebersetzungen ins Latein „bisher auch dort noch" bis zur obersten Stufe fortgeführt würden.

Halten jene Kollegen wirklich allen Gebrauch des Lateinischen durch die Primaner für unnötig, so kennen sie nicht die traurigen Folgen, die das Aufgeben und schon die starke Beschränkung solcher Uebungen erfahrungsgemäß gehabt und die die österreichische Unterrichtsverwaltung zweifellos befürchtete, als sie trotz der für das Latein oben angesetzten knappen Zeit die Uebersetzungen in diese Sprache auch dort festhielt. Sollte es den zitierten Kollegen aber in der Tat entgangen sein, daß das Verständnis der in den Primen gelesenen lateinischen Schriftsteller auf preußischen Gymnasien an Sicherheit und Leichtigkeit erheblich eingebüßt hat, seitdem die Uebungen in der Anwendung des antiken Idioms auf der Oberstufe stark zurückgedrängt worden sind? Andere wissen genug davon zu erzählen, und nicht bloß Philologen, sondern auch Männer wie Harnack und Virchow haben scharfe Klage über das Zurückgehen der lateinischen Kenntnisse erhoben, und der Erstgenannte hat geradezu die Wiedereinführung freier lateinischer Arbeiten in die oberen Klassen gefordert mit der richtigen Bemerkung: „Die Selbsttätigkeit in einer Sprache ist das notwendige Erfordernis, um sich in sie einzuleben. Ein präzises und gesichertes Verständnis derselben erwächst nur aus ihrer Anwendung."

Wenn ferner P. die Beschränkung des lateinischen Unterrichts auf 5 Stunden in den obersten Klassen des österreichischen Gymnasiums als etwas ansieht, das sich bewährt und diesen Unterricht vor Erschütterungen bewahrt habe, so müssen wir ihn auf die Anfeindungen des klassischen Unterrichts verweisen, wie sie seit einigen Jahren in Oesterreich mit einer Heftigkeit aufgetreten sind, die dem in Deutschland zu Tage getretenen antihumanistischen Furor nicht nachsteht und zahlreiche Freunde des humanistischen Gymnasiums im Nachbarlande zu der Gründung eines Vereins veranlaßt hat. Und auch hinsichtlich der an den österreichischen Gymnasien dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zugeteilten Stundenzahlen befindet sich offenbar Prof. Poske bei seiner Vorstellung von der Vorbildlichkeit des österreichischen Gymnasiallehrplans in einem Irrtum. Aus der Zusammenstellung, die wir im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift S. 197 fg. gegeben, gewinnt man ein Bild, das Ansprüchen auf wesentliche Erweiterung dieses Unterrichts an den preußischen Gymnasien nicht entspricht, besonders was die Mathematik betrifft, die in Oesterreichs humanistischen Schulen sich mit 3, 3, 2 Stunden in den drei obersten Klassen begnügen muß.

Bezüglich der anderwärts gestellten Forderung, daß man die Uebungen in der Anwendung der griechischen Sprache wenn nicht ganz beseitigen, doch aufs Aeußerste beschränken solle, haben wir uns oben S. 89 fg. ausgesprochen. U.

Zum Abiturientenexamen.

Das Thema der wesentlichen Erleichterung oder völligen Abschaffung der Abiturientenprüfung ist in neuester Zeit wieder vielfach behandelt worden. In der zweiten Sitzung der achten Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege wurde sogar eine Resolution, die die Reifeprüfung verwirft, einstimmig angenommen auf Grund eines Referates des Nervenarztes Dr. Dornblüth von Frankfurt a. M. und eines Votums des Dr. Horn, Direktors einer Höheren Mädchenschule ebenda. Der Erstgenannte führte aus, daß Uebereinstimmung [?] darüber herrsche, daß schon in den mittleren Klassen der höheren Schulen die Lehrziele auf das möglichste hinaufgeschraubt seien, und daß die Aufgaben der Prima an die Arbeitskraft der Schüler große Anforderungen stellten. Dazu komme die Vorarbeit für die Prüfung. Sie würde nach allgemeiner [?] Erfahrung in den Ueberstunden geleistet und zwar meist mit Heranziehung der Nachtstunden, weil der Tag schon sehr besetzt sei. Sodann wurden die vielen bösen, z. T. unheilbaren Folgen physischer und psychischer Art vorgeführt, die die Vorarbeiten für das Examen hätten: ungewöhnliche Reizbarkeit, schwere Erschöpfung, dauernde Hemmung der Willenskraft, gedrückte Stimmung bis zum Lebensüberdruß, Selbstmorde, erhebliche Gewichtsverluste, die der Prüfung folgende Rückwirkung des Bummelns während der nächsten Monate und Jahre: „viele werden dann nie wieder ernstliche Arbeiter"; „in andern Fällen treiben die Mißempfindungen, der nachhaltig geschädigte Schlaf, Angstgefühle und ähnliche Störungen zum Alkoholmißbrauch". (Nach dem Bericht in der „Deutschen Literaturzeitung" vom 22. Juni.)

Allerdings, andere Nervenärzte, z. B. Hermann Wildermuth, dem unten einige Worte gewidmet sind, und andere Mädchenschuldirektoren denken wesentlich anders. Aber es treten auch noch andere Argumente gegen das Abiturientenexamen auf. So höre ich, daß neulich Jemand behauptet hat: während deutsche Gymnasiasten ihre Schulzeit als die schrecklichste Zeit ihres Lebens ansähen, dächten Zöglinge der schweizerischen Gymnasien gerade umgekehrt, und Mitursache dieser Erscheinung sei, daß dort die in Deutschland eingeführte Abiturientenprüfung fehle. Aber sie fehlt dort keineswegs, wird sogar vielfach mit größerer Strenge gehandhabt als in Deutschland. Wer sich über das schweizerische Reifeexamen genauer unterrichten will, findet reiches Material in dem 4. und 5. Jahresheft des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer (Aarau bei Sauerländer 1872 und 1873) und in dem Buch von Rektor Dr. Finsler „Die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz" (Bern bei Siebert 1893).

Wenig beachtet scheinen mir bei den neuesten Diskussionen über das Thema die Aeußerungen, die im vorigen Jahr Männer ganz verschiedener Berufsarten auf eine an sie von der Redaktion der „Berliner Neuesten Nachrichten" gerichtete Anfrage getan haben und die in Nr. 24, 38, 50, 58, 70 des genannten Blattes abgedruckt sind. Bei nochmaligem Lesen derselben finde ich sie um der darin zum Ausdruck gekommenen verschiedenen, ja vielfach entgegengesetzten Erfahrungen und Anschauungen willen wieder so interessant und belehrend, daß ich glaube, es würde sich lohnen, sie noch einmal in Sonderdruck zu veröffentlichen.

Von den 39 eingelaufenen Antworten erklären nur 6 eine besondere Maturitätsprüfung für unnötig und wünschen, daß die Entscheidung über Reife oder Unreife lediglich durch die Abstimmung im Lehrerkollegium erfolge, die Gutachten der Universitätsprofessoren Diels-Berlin, von Wilamowitz-Berlin, Furtwängler-München, des Gymnasialdirektors Georg Schulze-Berlin, des früheren Präsidenten der Justizprüfungskommission Geheimrat Stölzel-Berlin und des Reichstagsabgeordneten Bassermann-Mannheim; und der an zweiter Stelle Genannte bemerkt dazu, nur dürfe um keinen Preis das Examen plötzlich abgeschafft werden, sondern es solle nur zunächst einer

Anzahl besonders tüchtiger Schulen zur Probe auf eine längere Reihe von Jahren erlassen werden. Auch muß erwähnt werden, daß der genannte Gymnasialdirektor sich von der Entscheidung durch das Lehrerkollegium größere Strenge in der Reifeerklärung verspricht und daß für höhere Studien ungeeignete junge Leute mehr als bisher von diesen ferngehalten werden. Der Universitätsprofessor Lamprecht ist der Ansicht, daß das Abiturientenexamen einer für alle Studierende gleichen und obligatorischen Aufnahmeprüfung auf der Universität weichen sollte.

Alle übrigen erklären die Prüfung an einer Schule teils für unentbehrlich, teils wenigstens für ersprießlich. Es sind folgende Hochschullehrer: Brentano-München, Harnack-Berlin, Königsberger-Heidelberg, Krumbacher-München, Gierke-Berlin, Hegar-Freiburg, v. Oechelhäuser-Karlsruhe, Uhlig-Heidelberg. Ferner folgende Schulmänner: Schulrat a. D. Hoche-Hamburg, Oberschulrat und Gymnasialdirektor Wendt-Karlsruhe, W. Geh. Rat Bürklin-Karlsruhe (früher Oberschulrat), Direktor einer höheren Mädchenschule Keim-Karlsruhe, Gymnasialdirektor Gäde-Strasburg in W.-Pr., Gymnasialprofessor (Mathem.) Franz-Kassel, Gymnasiallehrer (Mathem.) Wendler-München, Realschuldirektor Glatzel-Berlin, Gymnasialprofessor und Pfarrer Schultze-Berlin, Realgymnasialprofessor (Neusprachl.) Werner-Berlin. Und folgende, anderen und sehr verschiedenen Berufen Angehörige: der badische Ministerpräsident a. D. von Brauer, Geh. Kommerzienrat Goldberger-Berlin, Kais. Botschafter a. D. von Holleben, Generalleutnant z. D. Reisner Freiherr von Lichtenstern-München, Kais. Gesandter z. D. Raschdau, Oberbürgermeister Bender-Breslau, Finanzminister Freiherr v. Rheinbaben-Berlin, † Oberbürgermeister Schnetzler-Karlsruhe, Rechtsanwalt Sello-Berlin, Präs. der Hauptverwaltung der Staatsschulden von Bitter-Berlin, Dr. med. Lehmann-Wermsdorf (Sachsen), Amtsrat Thoma-Westend Berlin, Generalleutnant z. D. v. Viebahn. Endlich hat sich auch der (nichtgenannte) Primus omnium eines Berliner Gymnasiums, dem das Examen noch bevorstand, und zwar in ganz lesenswerter Weise für das Fortbestehen der Prüfung ausgesprochen, mit den Worten beginnend: „Die Nähe des Examens übt zweifellos auf jeden Schüler einen gewissen «Druck» aus und spornt seine Kräfte an, doch brauchen Eltern und Aerzte sich noch nicht der Befürchtung hinzugeben, daß die Abiturienten einer Nervenkrankheit erliegen werden."

Die Motive für Verteidigung der Abiturientenprüfung sind nicht bei Allen die gleichen. Von den einen wird das Förderliche hervorgehoben, das die Prüfung für die Schüler hat, von anderen das Nützliche einer Kontrolle der Lehrerleistungen und der Lehrerurteile. Verletzt hat eine Bemerkung in Hollebens Gutachten, wonach bei Aufhebung des vor einem staatlichen Kommissär abzulegenden Examens und bei Entscheidung über die Reife lediglich durch Lehrerurteil „Willkürlichkeiten und Günstlingswesen in der Behandlung der Schüler kaum zu vermeiden sein würden". Damit man nicht etwa glaube, daß diese Worte aus persönlichen Erfahrungen des Schreibers geflossen sind, möchte ich auch einen andern Passus seines Gutachtens zitieren: „Ich selbst kann von mir sagen, daß die zwei Jahre, welche ich in der Prima des Kgl. Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums in Berlin verbracht, zu den schönsten Erinnerungen meines Lebens gehören und denen meiner ersten Studentenjahre nicht nachstehen". — Wiederholt wird in den konservativen Antworten auch die Rücksicht auf die allgemeine Wohlfahrt betont, wie wünschenswert es für Staat und Gesellschaft sei, daß eine stärkere Siebung der zu wissenschaftlichen Berufsarten Strebenden stattfinde. Daneben wird öfter das Verlangen nach Vereinfachung des Examens laut, besonders in den Gutachten von Brentano und Bender.

Indem wir den gewiß auch von Anderen gehegten Wunsch nach Wiederabdruck aller Gutachten wiederholen (eventuell würden wir diesem Verlangen

in einem späteren Heft unserer Zeitschrift entsprechen), glauben wir uns berechtigt, was wir selbst auf die gestellte Anfrage antworteten, hier wieder zum Abdruck zu bringen.

Als 1889 der Berliner Stadtschulrat Jonas von Th. Mommsen auch ein Wörtchen über die Abiturientenprüfung zu hören begehrt hatte, erwiderte dieser in seinem bekannten Briefe, der im 3. Jahrgang der Preußischen ministeriellen Monatsschrift wieder abgedruckt ist, dies Examen sei ebenso übel wie notwendig. Ein Jahr später wurde in der Berliner Dezember-Konferenz über die Frage: „Kann die Reifeprüfung entbehrt werden; verneinendenfalls, sind Vereinfachungen einzuführen und welche?“ von den Gymnasialdirektoren Th. Hartwig und O. Jäger und dem Provinzialschulrat Klix ausführlich referiert, am folgenden Tage von mehreren anderen Mitgliedern der Konferenz eingehend debattiert, am dritten Tage abgestimmt, und das Ergebnis war, daß der Satz „Die Reifeprüfung an den höheren Schulen ist beizubehalten“ von allen Stimmen mit einer einzigen Ausnahme (wer anders stimmte, weiß ich nicht mehr) angenommen wurde. Das ist doch zu beachten, zumal wenn man bedenkt, aus wie verschiedenen Mitgliedern, nach Beruf und Anschauung verschiedenen, die Konferenz zusammengesetzt war. Doch ist hinzuzufügen, daß von derselben zugleich wesentliche Vereinfachungen der preußischen Prüfung empfohlen und hernach von der Unterrichtsverwaltung verwirklicht worden sind; und das war gut. Denn der Übelstand, der durch die Abiturienten-Prüfung veranlaßt werden kann, trat bei dem früheren Reglement viel leichter ein.

Welcher ist das? Ich denke nicht an gesundheitsschädliche Überbürdung der Schüler in den letzten Monaten vor der Prüfung. Ich habe oft gesehen, wie wenig die Abiturienten des Heidelberger Gymnasiums sich überanstrengten, habe erlebt, daß sie vielmehr unmittelbar nach der Prüfung, wo sie gemäß der Vorstellung mancher Hygieniker hätten zusammenbrechen müssen, besondere Anstrengungen für die Schlußfeier, namentlich für dramatische Aufführungen, mit Freuden auf sich nahmen, habe das so oft erlebt, daß mir die Behauptung, die Abiturientenprüfung gefährde, ja untergrabe die Gesundheit der Prüflinge, immer als eine der verkehrtesten Phrasen in den Angriffen gegen die Einrichtungen der höheren Schulen erschienen ist. Ich meine auch nicht, daß den Abiturienten in den Monaten vor dem Examen die Zeit fehle zu privaten Studien, wie man sie besonders gern die Schüler der obersten Klassen treiben sieht: es ist mir wiederholt vorgekommen, daß einzelne in dem letzten Semester ihrer Schulzeit umfangreiche und schwierige Privatlektüre auf dem Gebiet der griechischen Literatur getrieben haben, ja zum Teil daran noch schriftliche Arbeiten von ziemlicher Ausdehnung knüpften, die zwischen dem schriftlichen und mündlichen Examen abgegeben wurden. Der Übelstand, der nach meiner Meinung leicht durch das Abiturienten-Examen veranlaßt wird, ist vielmehr die Verwendung von mancher Unterrichtszeit vor der Prüfung zu Wiederholungen für diese, von vielen Stunden, die weit besser verwandt werden könnten, in denen man den demnächst Scheidenden noch mancherlei Wertvolles auf den ferneren Weg mitzugeben vermöchte. Nun, die Gefahr, daß dieser Fehler begangen wird, ist durch die Vereinfachung des Examens, wie sie nach der Dezemberkonferenz eingeführt wurde, ganz wesentlich geringer geworden. Noch mehr verringert würde sie werden, wenn überall der Grundsatz gälte, daß bei der Reifeerklärung in erster Linie maßgebend die Leistungen im Laufe des letzten Jahres sein müssen, und wenn der Prüfungskommissar beim mündlichen Examen die Vorführung von reinem Gedächtniswerk stets mit Entschiedenheit zurückwiese. Ich erinnere mich, einmal in dieser Eigenschaft, als meine Ohren beim Anfang der Geschichtsprüfung mit Jahreszahlen überschüttet wurden, gesagt zu haben: „Daß die jungen Leute alle Zahlen wissen, habe ich jetzt gesehen; ich möchte nun wünschen, keine einzige mehr zu hören, sondern nur noch Äußerungen über den inneren Zusammenhang geschichtlicher Begebenheiten“. Und ich bedauere nur, daß ich dies nicht mehr als einmal gesagt habe.

Aber was nützt denn nun das Abiturienten-Examen? Bringt es nicht doch ganz unnötige Anstrengungen für Schüler und Lehrer? Hier muß ich einen Punkt hervorheben, den ich in keinem der bisherigen Voten berücksichtigt sehe. Gegenüber den Angriffen, denen

heutzutage so häufig höhere Unterrichtsanstalten vonseiten des Publikums ausgesetzt sind, gegenüber der Ansicht vieler Eltern von Söhnen, die aus Faulheit oder Unbegabtheit oder aus beiden Gründen nicht das Notdürftige leisten, daß zu hohe Anforderungen an die Schüler gestellt würden, muß der Schule bei ihrer wichtigsten Entscheidung über das Schicksal ihrer Zöglinge ein Schutz dringend erwünscht sein, wie er in der Zuziehung eines besonderen staatlichen Kommissars liegt. Zweitens aber ist doch auch der Einfluß, den das Examen auf den Eifer vieler lässiger Schüler und auf Erhaltung eines gewissen Niveaus in den Leistungen der verschiedenen Schulen hat, nicht zu unterschätzen. Ich habe früher in dieser Beziehung anders gedacht, bin aber allmählich durch manche Erfahrungen eines Besseren belehrt worden.

Wenn wir endlich bei dem immer wachsenden Zudrang zu den höheren Schulen und zu höheren auf Absolvierung derselben gegründeten Studien alle Mittel anwenden müssen, um ungeeignete Elemente fernzuhalten, so ist eines dieser Mittel unzweifelhaft das Abiturienten-Examen. Die guten Schüler würden allerdings bei seinem Wegfall nicht schlechter werden, das Gros aber (und auf dieses haben es doch die Reglemente abzusehen) würde in seiner Qualität zum Schaden des Staates sinken und zugleich die Zahl derer wachsen, die zum Heil des Staates von allen höheren Studien wegbleiben sollten; und salus publica suprema lex.

G. Uhlig.

---

† Hermann Wildermuth.

Aus Stuttgart kommt die betrübende Kunde von dem allzufrühen Hingang des Sanitätsrats Dr. Wildermuth, der am 22. Mai in der Tübinger Klinik einem chronischen, aber schließlich durch Komplikation mit einer Blinddarmentzündung rasch verlaufenden Herzleiden erlegen ist. Nicht weil er der Sohn eines vortrefflichen Gymnasiallehrers der älteren Schule war, der bei Manchen aus dem Württemberger Lande noch in freundlicher Erinnerung und gesegnetem Andenken steht, soll hier davon Notiz genommen werden, sondern weil er — ein weitbeliebter Arzt und gründlicher Seelenforscher — in den zwischen schulmännischer und ärztlicher Praxis schwebenden Kontroversen einen höchst verständigen und besonnenen, auch die Interessen der Schule in gerechter Weise würdigenden Standpunkt nicht bloß eingenommen, sondern auch öffentlich vertreten hat. Es gibt mehr Ärzte, als man glaubt, die mit ihm eines Sinnes sind; aber weniger, als man wünscht, die das nach außen kund geben. Darum gebührt ihm auch an dieser Stelle der Ausdruck dankbarer Erinnerung.

Ulm. K. Hirzel.

Im Jahrgang 1898 unserer Zeitschrift S. 42—45 und S. 50—51 sind genauere Mitteilungen gemacht aus dem Vortrag, den der Verstorbene am 29. Juni 1896 auf der Versammlung des württembergischen ärztlichen Landesvereins über „Die moderne Überbürdung“ gehalten hat und in dem er zu dem Ergebnis gelangte: „Es ist nicht bewiesen, daß in unserem Schulwesen unerträgliche Mißstände herrschen und daß unter unserer gegenwärtigen Unterrichtsweise die Gesundheit des heranwachsenden Geschlechts not leide. — Die Gefahren angestrengter geistiger Arbeit werden überschätzt, die des Müßigganges unterschätzt. — Frühzeitiger Tabak- und Alkoholgenuß, Schülerverbindungen, erzwungener Musikunterricht, schlecht überwachte Lektüre u. dergl. m. schädigen das jugendliche Seelenleben weit mehr, als konzentrierte geistige Arbeit. — Abhilfe der vorhandenen Mißstände ist weniger in einer Abänderung der Schulpläne als in einer

Abänderung der Lebensbedingungen unserer Gymnasiasten zu suchen. — Der Kern unseres Gymnasiums ist gesund. Der drohenden Gefahr der Überbürdung auf dem Gymnasium wird am besten dadurch begegnet, daß man an der humanistischen Grundlage des Unterrichts festhält."

Unvergessen sollen Wildermuth auch die Ausführungen sein, die von ihm, dem Leiter einer Nervenheilanstalt, der Internationale Kongreß für Schulhygiene zu Nürnberg über „Schule und Nervenkrankheiten" hörte, und mit denen er in scharfen Gegensatz zu anderen Rednern trat. Mit zahlenmäßigem Nachweis wurde hier die landläufige Ansicht vernichtet, daß die höheren Schulen und deren Betrieb ein besonders günstiger Nährboden für nervöse Leiden seien. Häufig könne man bemerken, daß gerade die Schule mit ihrer strammen Zucht und Gewöhnung zu intensiver regelmäßiger Arbeit bessernd auf solche nervös veranlagte Kinder einwirke, die sie aus intimeren und stark individualisierenden Unterrichtsveranstaltungen empfangen. U.

Emil von Schenckendorff.

Dem Wort der Verehrung für den Verstorbenen mag ein nachträglicher, aber herzlicher Glückwunsch für einen Lebenden folgen. E. v. Schenckendorff hat am 21. Mai sein siebzigstes Lebensjahr vollendet, und auch solche, die etwa in dieser und jener pädagogischen Forderung des Mannes ein Zuviel erblicken, werden voll aufrichtigster Hochschätzung auf sein rastloses Wirken für weitere Förderung der körperlichen Kraft und Gewandtheit unserer Jugend blicken. Wir haben in unserer Zeitschrift wiederholt dieser Empfindung Ausdruck gegeben, die durch manche persönliche Berührungen und Aussprachen mit dem Unermüdlichen erhöht worden ist. Wie freudig bereit er zu jedweder Hilfe bei Ausführung der von ihm vertretenen Ideen ist, das habe ich persönlich erfahren, als ich am Heidelberger Gymnasium den bis dahin an den höheren Schulen Badens noch nicht gebotenen Handfertigkeitsunterricht einrichtete: auch finanziell wurden wir damals durch ihn wesentlich unterstützt, um die nötige Anzahl von Hobelbänken und anderen kostspieligeren Werkzeugen anzuschaffen. Aber nicht minder in Bezug auf Spiel und Sport, als hinsichtlich der jetzt immer weiter in den deutschen Schulen sich verbreitenden Knabenhandarbeit, ist Deutschland Schenckendorff für viele Anregung dauernd verpflichtet, und wenn auch sein Plan für deutsche Nationalfeste, den wir am 16. Januar 1898 so eingehend und hoffnungsreich im Reichstagsgebäude berieten, noch nicht verwirklicht ist, so sind wir doch seither einen guten Schritt in dieser Richtung vorwärts gekommen. G. Uhlig.

Zur Alkoholfrage.[1])

H. H. G. H.

Als Autor der von Ihnen in Heft VI S. 243 des „Humanistischen Gymnasiums" abgedruckten Äußerungen über die Alkoholfrage mit Bezug auf den Stand der akademisch gebildeten Lehrer und als Vorsitzender des von Ihnen erwähnten „Vereins abstinenter Phi-

1) Dem Wunsch des Herrn Kollegen M. Hartmann, daß wir den von ihm an uns gerichteten Brief veröffentlichen möchten, entsprechen wir gern, wenn wir auch dem Verein abstinenter Philologen nicht beigetreten sind. U.

logen deutscher Zunge" würde ich Ihnen für gütige Aufnahme folgender Zeilen sehr verbunden sein.

Der genannte Verein hat keineswegs den Zweck, wie es nach der Form der Erwähnung scheinen könnte, die Einführung einer „vollständigen und allgemeinen Abstinenz" anzustreben, sondern sein Ziel hat einen wesentlich erzieherischen Charakter und ist in § 1 der Satzungen folgendermaßen definiert: „Der Verein hat den Zweck, die durch die wissenschaftliche Erkenntnis geforderte alkoholfreie Jugenderziehung als eine unentbehrliche Voraussetzung gesunder Entwickelung der nachwachsenden Geschlechter zu allgemeiner Anerkennung und Durchführung zu bringen, insbesondere für die Jugend der höheren Lehranstalten." Daß es eine sozial-hygienische Aufgabe von größter Bedeutung ist, das bei uns herrschende Trinkübel zu bekämpfen, diese Erkenntnis ringt sich heute in immer weiteren Kreisen durch. Kein Geringerer als der preußische Herr Unterrichtsminister hat es im Abgeordnetenhause als einen „am Marke unseres Volkes zehrenden Krebsschaden" bezeichnet, und bis in die Reihen der Sozialdemokratie hinein dämmert jetzt die Einsicht, daß es nicht länger angeht, die Hände hier in den Schoß zu legen. Der Formen des Kampfes gibt es hier sehr viele, die allerwichtigste und aussichtsvollste ist aber jedenfalls die, die das Übel da zu packen sucht, wo es erst im Entstehen begriffen ist, bei der Jugend, d. h. also die prophylaktische Kampfmethode, und gerade die höhere Schule, das Gymnasium nicht in letzter Linie, hat alle Veranlassung zu ernstester Selbstbesinnung und Selbsteinkehr auf diesem Gebiete. Leidet sie doch von alters her unter den herrschenden Trinksitten, und je mehr Klarheit die moderne Forschung über diese Dinge verbreitet hat, um so mehr hat sich die Erkenntnis befestigt, daß das geistige Niveau und die Leistungsfähigkeit der höheren Schule durch die herrschenden Verhältnisse geradezu herabgedrückt wird, nicht nur durch den Alkohol, den die Schüler selbst trinken, sondern auch in nur zu zahlreichen Fällen durch den Alkohol, den ihre Erzeuger getrunken haben. Denn das ist eben der tiefgreifende Unterschied zwischen Tabak und Kaffee einerseits und Alkohol andererseits, daß der letztere ein Protoplasmagift ist, das imstande ist, schon die Frucht im Keime zu beeinflussen und die gesamte Lebensenergie nach der Seite der Minderwertigkeit herabzudrücken. Wir wissen jetzt ferner durch exakte Laboratoriumsforschungen, und das ist für die höhere Schule von eminenter Bedeutung, daß jede Art geistiger Tätigkeit unter dem Alkoholgenusse leidet, auch wenn er in mäßigen Mengen erfolgt, mag es sich nun um die Auffassung handeln, oder um die Verknüpfung der Vorstellungen, oder um Urteilsbildung, oder um das Gedächtnis. Das sind Tatsachen, die die Kräpelinsche Schule durch Beobachtung zahlreicher Erwachsener zahlenmäßig festgestellt hat, und die man auch bei jugendlichen Personen durchaus bestätigt gefunden hat. Erst unlängst hat man an einer höheren Schule Sachsens die bemerkenswerte Tatsache erlebt, daß von 8 zur Verteilung gekommenen Schulprämien nicht weniger als 6 auf abstinente Schüler entfielen. Für jemand, der mit der neueren Forschung vertraut ist, liegt darin gar nichts Auffälliges, und wenn Vergleiche in großem Maßstabe möglich wären, würden bei sonst gleichen Verhältnissen abstinente Schüler stets und überall den alkoholtrinkenden überlegen sein. Das ist ja von vornherein klar, daß der Alkohol, der in erster Linie ein Nerven- und Gehirngift ist, auf jugendliche Personen, deren Gehirn noch in voller Entwickelung begriffen ist, noch weit verhängnisvoller einwirken muß, als auf Erwachsene, und daß daher gerade die ersteren auf das allerpeinlichste vor jeder Schädigung ihres Gehirns bewahrt werden sollten, dieses kostbarsten Organes, das sie besitzen. Hat nicht erst kürzlich die van Vleutensche Untersuchung, der zufolge über 90% einer großen Zahl zeitgenössischer Dichter auf Befragung erklärte, daß sie vor und während der geistigen Arbeit jeden Alkoholgenuß als schädlich mieden, hat diese Untersuchung nicht die Kräpelinschen Ergebnisse erneut schlagend bestätigt? Will die höhere Schule wirklich sich diesen Dingen weiter verschließen und es ablehnen, die notwendigen praktischen Folgerungen daraus zu ziehen, so wird sie den Schaden am eigenen Leibe zu tragen haben, ganz abgesehen von der Verantwortung, die sie durch Untätigkeit auf sich lädt. Die Erkenntnis darüber ist ja jetzt leider noch nicht allgemein verbreitet, aber wer sie sich einmal durch ein wirklich zusammenhängendes Studium der Frage errungen hat, der fühlt auch die Verpflichtung, um der höheren Schule und um der Volksgesundheit willen für die Verbreitung dieser Erkenntnis zu wirken.

In diesem Sinne will auch der **Verein abstinenter Philologen** tätig sein, der jetzt schon in allen Gauen des Reiches und darüber hinaus Anhänger gefunden hat, und der von namhaften schulhygienischen Autoritäten mit lebhafter Zustimmung begrüßt worden ist. Ein besonders hoffnungsvolles Zeichen darf darin erblickt werden, daß ein ganz erheblicher Prozentsatz seiner Mitglieder aus Direktoren höherer Lehranstalten besteht, in Preußen, Baden, Württemberg, Hessen und in andern Ländern. Nicht wenige von ihnen, das möge hier ausdrücklich hervorgehoben werden, hätten vom egozentrischen Standpunkte aus gar keine Veranlassung gehabt, zur Abstinenz überzugehen, sondern sind lediglich aus sozialethischen und sozialpädagogischen Beweggründen dazu gekommen, in der Erkenntnis, daß unsere Jugend, angesichts der hundertfältigen Verlockungen, denen sie unter den heutigen Verhältnissen preisgegeben ist, aus eigener Kraft heraus den Weg zu der für sie allein richtigen und vernünftigen alkoholfreien Lebensweise in der Regel nicht findet, und daß nichts anderes in diesem Sinne so mächtig und bestimmend auf sie einwirken kann, wie das persönliche Beispiel ihrer Erzieher, namentlich solcher Erzieher, zu denen sie mit Liebe und Verehrung emporblickt. Für jemand, der diesen Dingen und ihrer ganzen Tragweite noch kein tieferes Nachdenken gewidmet hat, mag der Entschluß zur Abstinenz als ein unsagbares Opfer erscheinen, als eine überspannte, lächerliche Forderung, die man vernünftigerweise niemandem zumuten kann; wer aber einmal im richtigen Geiste dazu gekommen ist, wer sich über die richtige Wertung der Begriffe Hygiene und Ethik gegenüber dem Begriffe des Konventionell-gesellschaftlichen klar geworden ist, für den kann hier von Opfer gar keine Rede sein, für den ist Abstinenz nichts anderes als der Hebel zu einer höheren und edleren Lebensform, zu der man die Jugend emporheben will, und uns alle, die wir auf dem Boden des neugegründeten Vereins stehen, so sehr wir auch zunächst noch eine Minderheit darstellen, uns alle trägt doch das Bewußtsein, daß wir, ein Jeder an seinem Teile, tätige Mitarbeiter sind an einer weittragenden hygienischen und ethischen Reform, die auch unseren höheren Schulen zum Segen gereichen soll.

Eben während ich dies schreibe, erhalte ich den Brief eines mir persönlich ganz unbekannten sorgenvollen Vaters, dessen Sohn, wie er sagt, „auf die schiefe Ebene des alkoholdurchseuchten Gymnasiastentums“ geraten ist und den die Schule wegen schwerer Kneipexzesse zu empfindlicher Strafe verurteilt hat. Der Vater, der den heißen Wunsch hat, den Jungen auf den rechten Weg zu bringen und ihn vor schlechten Einflüssen zu schützen, fragt mich nun nach einem Gymnasium, wo er, „**außer dem guten Beispiele alkoholfreier Lehrer und Schüler**, guten Unterricht haben könnte.“ Leider muß ich dem Vater antworten, daß ein solches Gymnasium im ganzen deutschen Reiche noch nicht vorhanden ist. Aber muß ein solcher Brief nicht jedem Einsichtigen zu denken geben? Und ist er nicht eine neue Bestätigung für die Notwendigkeit des von uns gegründeten Vereins? Dank der Tätigkeit der zahlreichen Organisationen, die jetzt an der Arbeit sind, bringt die Aufklärung über die Gefahren des Alkoholgenusses, nicht bloß des eigentlichen Mißbrauches, sondern auch des gewohnheitsmäßigen Genusses, auch wenn er in geringen Mengen erfolgt, besonders aber die Aufklärung über die Gefahren des Alkoholgenusses im jugendlichen Lebensalter jetzt in immer breitere Schichten unseres Volkes, und die Zeit wird zweifellos einmal kommen, wo das Publikum nach Schulen obiger Art nicht bloß fragen, sondern geradezu **verlangen** wird, und wo es, bei sonst gleichen Verhältnissen, **derjenigen** Schule den Vorzug geben wird, die mit voller Entschiedenheit auf dem Boden der alkoholfreien Jugenderziehung steht und die praktischen Folgerungen daraus zu ziehen weiß.

Dieser Brief ist etwas länger ausgefallen, als ursprünglich beabsichtigt war, aber ich darf mich wohl der Hoffnung hingeben, daß Sie in einer Frage, die das Wohl und Wehe des Gymnasiums und der Nation zugleich so tief berührt, einer Auffassung Raum gewähren werden, die zwar von der herrschenden Ansicht abweicht, die aber doch jedenfalls den Vorzug hat, einen klaren Weg zur Lösung vorzuzeichnen.

In vorzüglicher Hochachtung

Leipzig, den 29. Dez. 1906.

Ihr sehr ergebener

Prof. **Martin Hartmann**.

Griechisch in der Dorfschule.

Im Gymnasium für überflüssig erklärt, in die Dorfschule aufgenommen? höre ich bei Lesung dieser Überschrift rufen. Und noch erstaunter vernimmt man vielleicht den Namen des Verfassers der Abhandlung, die mir unter obigem Titel zuging: Rudolf Pannwitz. In dem freundlichen Schreiben, mit dem er die Übersendung begleitete, ging er von der Tatsache aus, daß ich zweimal Ausführungen von ihm wörtlich zum Abdruck gebracht habe, im XVI. Jahrgang unserer Zeitschrift S. 196 fg. den Bericht über den Zweiten allgemeinen Tag für deutsche Erziehung und im XVII. S. 128 fgg. unter dem Titel Audiatur et altera pars das Eintreten für L. Gurlitt. Es folgte die Frage, ob ich nicht auch den beiliegenden Aufsatz zur Kenntnis unserer Leser bringen wolle. Ich erwiderte, daß dies bei seinem Umfang und unserem Raummangel nicht möglich, daß ich aber gern bereit sei, den Inhalt kurz anzugeben: für vollständigen Abdruck werde sich ja wohl sicher ein anderer Ort finden. Da Herr Pannwitz sich damit durchaus einverstanden erklärte, so folgt hier diese Angabe.

Der Aufsatz schildert ein Experiment, das von dem Verfasser in einer Dorfschule gemacht ist, nicht in der Meinung, daß es gut wäre, wenn die Bauernkinder Altgriechisch lernten, aber um zu zeigen, daß sie es ebenso gut könnten wie die Stadtkinder und daß es vom Unterricht abhänge, ob sie es leicht oder schwer lernten. Der Versuch wurde angestellt in einer einklassigen Schule und zwar in der größeren Abteilung, mit zehn- bis vierzehnjährigen Knaben und Mädchen. „Diese hatten bis vor einigen Wochen einen Unterricht gehabt, der sie ziemlich stumpf gemacht, und auch jetzt hatten sie, bei besserem Unterricht, von Stamm und Endung und von den vier Fällen noch keine Ahnung.“ Herr Pannwitz experimentierte drei Stunden, eine halbstündige Pause eingerechnet. Der Lehrer, der ihm die Gelegenheit hierzu bot, führte genau Protokoll, und hierauf gründet sich P.'s Bericht.

Der Experimentator ging von Fragen aus, mit denen er die Schüler bald zur Einsicht in die Verschiedenheit deutscher Dialekte, in die starke Abweichung der allgemeinen Schriftsprache von den Dialekten und in die Differenz zwischen älterem und neuerem Deutsch führte. Dann zur Frage „Könnt Ihr schon Griechisch?“ übergehend, begegnete er der verneinenden Antwort mit der Behauptung, daß ein bischen Griechisch von den Schülern doch gewußt werde, und führte als Beispiel den Namen „Sophie“ an. Es folgte die Erklärung dieses Namens, seine Anschreibung an die Tafel mit griechischen Lettern, die Gewinnung des Verständnisses der einzelnen Charaktere; und von *σοφία* und *σοφός, σοφή, σοφόν* wurde nun der Weg gefunden zur Lesung und zum Verständnis eines Ausspruchs Heraklits des Dunkelen, und nicht zu dem geflügelten, relativ leicht verständlichen Wort *πάντα ῥεῖ*, sondern zu dem etwas schwierigeren Apophthegma: *ἓν τὸ σοφὸν ἐπίστασθαι γνώμην, ἥτε ἐκυβέρνησε πάντα διὰ πάντων*, das P. allerdings für diesen Unterricht von begrenztem Umfang abgekürzt hatte in: *τὸ σοφόν ἐστιν ἐπίστασθαι γνώμην*. Dabei Belehrungen syntaktischen und lexikalischen Inhalts, zum großen Teil auf mäeutischem Wege. Daß dieses Experiment ein günstiges Ergebnis gehabt, erhellte Hrn. P., wie er mir schrieb, aus den Niederschriften der Kinder am folgenden Tage, mit denen sie sich über das Gelernte zu äußern hatten.

Die vorstehenden Mitteilungen werden gewiß den Zweck erfüllen, unsere Leser auf den Pannwitz'schen Versuch aufmerksam zu machen. Zweifellos liegt hier bezüglich des Lehrstoffes etwas für die Volksschule Neues vor; was die Lehrmethode anbetrifft, so werden wahrscheinlich von mehr als einer Seite die Fragen verneint werden, ob auch sie durchaus als Neuheit bezeichnet werden kann und ob es bei ihrer ausschließlichen Anwendung gelingen würde, in absehbarer Zeit eine Fremdsprache so zu lehren, daß die Schüler zu einem einigermaßen sicheren und raschen Verständnis von Werken, die in ihr geschrieben sind, gelangen.

Bei Untersuchung des Geisteszustandes der belehrten Dorfkinder aber würde sich, denken wir, sicher herausstellen, daß sie durch diesen griechischen Unterricht nicht etwa „vergiftet“ sind.

U.

Mathematik und Reformgymnasium von Dr. **Heinrich Vogt**, Professor am Kgl. Friedrichs-Gymnasium zu Breslau. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung 1907. 40 S. 75 Pfg.

Unmittelbar vor Abschluß des Heftes ging uns durch die Freundlichkeit des Verfassers die obige Broschüre zu, die wir für so bedeutend halten, daß wir nicht versäumen wollen, hier noch kurz auf sie hinzuweisen. Auf Einzelnes einzugehen behalten wir uns für das nächste Heft, das noch vor der Generalversammlung des Vereins erscheinen wird, vor. — Der Bemerkung, daß im Reformgymnasium die Leistungen im Griechischen und Lateinischen nur auf Kosten der naturwissenschaftlich-mathematischen Bildung erreicht werden könnten, trat in der Sitzung des preuß. Abgeordnetenhauses vom 15. April der Abg. Ramdohr, Dir. des Reformgymnasiums und Reformrealgymnasiums zu Hannover, mit der Erklärung entgegen: „Von den mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrern, die das ganze Verfahren kennen und mitmachen, habe ich einen solchen Einwand nie vernommen, und ich selbst habe auch nicht irgendwelche schlechte Erfahrungen in dieser Richtung gemacht." Von dieser Aeußerung geht Prof. Vogt aus und weist die tatsächliche Unrichtigkeit der in ihr zum Ausdruck gelangten Meinung nach. Was er nun aber fordert ist nicht das, was nicht wenige Mathematiker und Naturforscher verlangen, daß, um dem Unterricht in den exakten Wissenschaften mehr Raum zu schaffen, zu der an den Reformanstalten eingetretenen Verminderung der Jahreskurse für den klassischen Unterricht hinzukomme ein Zurückschrauben der Wochenstunden der einzelnen Klassen für denselben auf das an den gewöhnlichen Gymnasien übliche Maß oder noch darüber hinaus, sondern es wird dargelegt, daß die Organisation des Unterrichts an den letzteren Anstalten für die mathematischen Lehrerfolge das Ersprießlichste ist. U.

Die 16. Jahresversammlung des Gymnasialvereins

findet nach dem Beschluß der vorjährigen, woran schon im vorigen Heft erinnert worden ist, unmittelbar vor der Basler Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am gleichen Orte statt, und zwar Sonntag den 22. September nachmittags um 5 Uhr die **Sitzung des Vorstandes** in einem Zimmer des Museums (Augustinergasse 2), abends von 8 Uhr an eine **gesellige Zusammenkunft** im Zunfthaus zu Rebleuten (Freie Straße 50).

Die **allgemeine Versammlung** beginnt Montag den 23. September, früh um 10 Uhr und wird in der Aula des Museums stattfinden. Zwischen 2 und 3 Uhr schließt sich daran ein gemeinsames Essen im Zunfthaus zu Rebleuten (Preis des Couverts 4 Frcs.).

Das Hauptreferat wird Gymnasialdirektor Dr. Hermann Friedrich Müller von Blankenburg über „Die Grenzen der Generalisierung und die der Individualisierung bei Zöglingen höherer Schulen" erstatten, ein Thema, das sicher zu lebhafter Diskussion Veranlassung geben wird. Vorher und nachher sind Vereinsangelegenheiten zu erledigen, und im Anschluß an sie wird Bericht über die gegenwärtige Lage der von uns vertretenen Sache erstattet werden.

Zugleich machen wir auf das jetzt versandte Programm der Philologenversammlung noch besonders aufmerksam, weil es für die allgemeinen Sitzungen wie für die der pädagogischen Sektion eine ganze Reihe von Referaten, die in nächster Beziehung zu den Bestrebungen des Gymnasialvereins stehen, in Aussicht stellt und als Referenten Männer, deren Namen den besten Klang in der pädagogischen Welt haben.

Oskar Jäger,
z. Z. erster Vorsitzender des Gymnasialvereins.

Abgeschlossen Anfang Juli 1907.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Wilhelm Schrader

hat am 5. August seinen 90. Geburtstag gefeiert; auch ihm, dem zweiten der Leiter und Vorsitzenden unseres Vereins ist wie dem ersten, Eduard Zeller, diese besondere Gnade zuteil geworden, das seltene Fest in noch ungebrochener Kraft zu erleben. Die Lehrerwelt darf diesen Tag in besonderem Sinn mitfeiern, denn wenn Einer so ist Schrader der ihrige gewesen, ja, sein Leben stellt vielleicht die vollkommenste Lehrerlaufbahn dar, die sich denken läßt. Aus Lehrerkreisen stammend, Sohn und Enkel eines Elementarlehrers, hat er als Schüler und Student, als Probekandidat, Hauslehrer, Hilfslehrer, Gymnasiallehrer, Gymnasialdirektor, Provinzialschulrat und zuletzt als Kurator der Universität Halle alle Stufen des Berufs durchlaufen und die Pflichten jeder dieser Stufen in einer, man darf sagen, musterhaften Weise erfüllt. Eine Zeit lang in den Stürmen des Jahres 1848 hat er auch als Mitglied des ersten deutschen Parlaments dem Vaterland gedient, in späteren Jahren als Mitglied der preußischen Generalsynode der evangelischen Kirche und in beiden Stellungen jene maßvolle, billige, gerechte Haltung bewährt, die ihn in allem auszeichnet, neben der Festigkeit der Ueberzeugung, die allein der Mäßigung Wirkung und Wert verleiht. Wir dürfen nicht unternehmen, auf diesem Blatte die vielseitige segensreiche Wirksamkeit Schraders zu würdigen: seine Teilnahme an der Berliner Konferenz von 1873, seine Stellung gegenüber den Fragen der jüngsten Vergangenheit des vaterländischen Schulwesens, seine schriftstellerische Tätigkeit, — die allen Lehrern bekannte und vielen als Führerin dienende „Erziehungs- und Unterrichtslehre", die eben zum 6. Male erschienen ist, und die zwei Bände der Geschichte der Universität Halle-Wittenberg, neben den zahlreichen kleineren Schriften, in deren letzter, den „Erfahrungen und Bekenntnissen", er selbst den klaren und tiefen Strom seines Lebens in seiner ruhigen, bescheidenen und wahrhaftigen Weise dargestellt hat:

quo fit, ut omnis
votiva pateat veluti descripta tabella
vita senis.

Wohl dürfen wir in einem ganz besonderen Sinn ihn als den Unsrigen bezeichnen; aber die Bedeutung Schraders ist nicht in der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Verein und einer bestimmten Richtung beschlossen. Wir begrüßen ihn heute, wo er die höchste den Sterblichen gegönnte Lebenshöhe erreicht hat, als ein Vorbild, als Idealbild des Berufslebens überhaupt, in einem besonderen Sinn aber im Namen unserer Gemeinschaft: ein Leben und eine Persönlichkeit wie die Wilhelm Schraders ist in der Tat die beste Rechtfertigung für die Sache, der er dient und der auch unser Verein gedient hat und fernerhin dienen will.

Die Reformfreunde sondern sich.

Die Reform-, nicht die Revolutionsfreunde meinen wir, die, welche ein Reformgymnasium, nicht ein Ungymnasium verlangen. Daß diese Reformfreunde im Einzelnen sehr verschiedener Ansicht sind und verschiedene Ziele verfolgen, ist freilich nicht eine Erfahrung von heute oder gestern, sondern eine Wahrheit, die von uns seit mehr als fünfzehn Jahren ausgesprochen ist, und wir hätten deswegen überschreiben können „Die Reformfreunde sondern sich noch immer"; aber erst jetzt vollzieht sich die Sonderung so klar, daß schwerlich eine Brücke über den sondernden Abgrund geschlagen werden kann, jedenfalls ein solider Brückenbau ausgeschlossen ist.

Der zweifellos bedeutendste Pädagog unter den Vertretern des Reformgymnasiums[1]), der jetzige vortragende Rat im preußischen Kultusministerium Karl Reinhardt, hat bei jeder Gelegenheit für den altklassischen, speziell für den griechischen Unterricht in wärmster, ja begeisterter Weise das Wort ergriffen. Man lese die Aeußerungen dieses Inhalts in seinem Vortrage über „Die Umgestaltung des höheren Schulwesens": „Mit dem Griechischen ist ein neuer Geist in unsere Schulen eingezogen. Das Griechische ist gewissermaßen das Palladium einer ästhetischen, einer allgemein menschlichen Erziehung in unseren Schulen." Und der Hauptbeweggrund, auf das Experiment des Reformgymnasiums einzugehen, war für ihn ursprünglich der Gedanke, daß bei solcher Organisation der klassische Unterricht wesentlich gewinnen würde. Der Unterzeichnete darf dies behaupten, weil er in der Zeit der Entstehung des Reformplans mit dessen Urheber eingehend über die Angelegenheit gesprochen und von ihm mehr als einmal die Ansicht gehört hat: die böse Beschränkung, die der klassische Unterricht durch die Lehrpläne vom Jahre 1891 erhalten, rate zu dem Versuch, diesen Verlust dadurch gut zu machen, daß man den Unterricht in den alten Sprachen erst in den mittleren Klassen beginne, ihn aber dann mit erhöhten Stundenzahlen treibe. Und wenn im Verlauf der Entwicklung der Reformschulfrage auch andere Gesichtspunkte Reinhardt den Reformplan zu empfehlen schienen, so ist doch bei ihm das Motiv, dadurch den lateinischen und griechischen Unterricht zu heben, niemals in den Hintergrund getreten. Deshalb hat er auch stets der Zumutung widerstanden, den Beginn des Griechischen noch weiter hinauszuschieben.

Und gleiche Gesinnung gegen die klassischen Schulstudien haben ausgesprochenerweise nicht wenige andere Verfechter der Reformorganisation. Von Bedeutung sind in dieser Hinsicht auch die Lehrer an Reformgymnasien, die, wie Reinhardt, dem Gymnasialverein angehören.

Wir möchten ferner betonen, daß am Goethegymnasium durchaus der richtige Weg eingeschlagen ist, um innerhalb der dem Lateinischen und Griechischen dort gelassenen Jahreskurse so gute Unterrichtsergebnisse als möglich zu erzielen. Wir meinen die Methode, ein Einleben in die antiken Sprachen und die darauf sich gründende Sicherheit und Schnelligkeit im Verständnis der Schriftsteller mit Zuhilfename von reichlichen Uebungen in schriftlicher und mündlicher Anwendung der fremden Idiome zu erstreben. Ich habe selbst mitangehört, wie geschickt Reinhardt bei der Lektüre eines römischen Autors die lateinische Sprache verwandte und die Schüler zu ihrer Verwendung veranlaßte. Daß auch im Griechischen in ähnlicher Weise verfahren wurde und daß infolge dessen Abiturienten der Anstalt auch das Zeug zu kleinen freien Kompositionen in griechischer Sprache hatten, weiß man durch die Programme der Schule und ist wiederholt in der

1) Nur von diesem, nicht vom Reformrealgymnasium soll im Folgenden die Rede sein.

„Monatsschrift für höhere Schulen“ rühmend hervorgehoben worden. Von anderer Seite hat man geglaubt, solche Leistungen lediglich als Prunkstücke der Eitelkeit ansehen zu dürfen, während es doch nur die natürlichen Ergebnisse des richtigen Unterrichtsverfahrens beim Erlernen der alten Sprachen sind und Leistungen, welche anderen Gymnasien Deutschlands, insbesondere den drei mitteldeutschen Fürstenschulen, keineswegs fremd sind. Wenn man sagt: „Da das Goethegymnasium zu diesem Stand der lateinischen und griechischen Lektüre gelangt ist, obwohl zugleich die Anwendung der alten Sprachen so eifrig gepflegt wurde, so kann man ja bei Weglassung dieser Uebungen mit noch weniger lateinischen und griechischen Unterrichtsstunden auskommen“, — wenn man so spricht, sagt man „obwohl“ statt „weil“ und macht infolgedessen einen starken Fehlschluß. Reinhardt wird, denke ich, beim Lesen der reformerischen Auseinandersetzungen, die zur Förderung der Lektüre Beseitigung oder doch weitgehende Zurückdrängung auch der lateinischen Uebungen in den oberen Klassen vorschlagen, über den Mangel an Erfahrung gelächelt haben, den ein solches Projekt zeigt. Und die von ihm organisierte Anstalt in Frankfurt hält, wie wir hören, durchaus an der Praxis fest, die sich unter seiner Leitung bewährt hat.

Neben den Verfechtern des Reformgymnasiums aber, welche Wahrung, ja Hebung der altklassischen Schulstudien von der neuen Organisation erhoffen, steht eine große (ja, wenn nicht Alles trügt, erheblich größere) Anzahl von Reformfreunden, denen jene Studien keineswegs sehr am Herzen liegen, denen zum Teil sogar erklärtermaßen eine weitere Beschränkung derselben als erstrebenswertes Ziel erscheint, die die Lehrplangestaltung am Goethegymnasium nur als Vorstufe für eine Organisation ansehen, die sich von dem gewöhnlichen Gymnasiallehrplan noch wesentlich weiter entfernt.

Wenn man dabei von der Bedrängnis redet, in welche andere Unterrichtsgegenstände in den Reformgymnasien auf den oberen Stufen, auf denen sie erst ihre volle Bildungskraft entfalten können, dadurch geraten sind, daß hier für Latein und Griechisch mehr Stunden verwandt und Interesse und Arbeitskraft der Schüler für diese Fächer erheblich stärker in Anspruch genommen werden, so hat man nicht Unrecht. Die Mittel, mit denen man bei dem Geschichtsunterricht in Obersekunda und Unterprima die stattgefundene Verminderung der wöchentlichen Unterrichtsstunden gut machen will, sind ungenügende Flickereien: in Wahrheit steht derselbe in dem Reformgymnasium doch wesentlich schlechter als im Normalgymnasium. Daß die Verkürzung der Zeit für die Mathematik in den obersten Klassen keineswegs durch die Vermehrung der mathematischen Stunden in den unteren kompensiert wird, hat jüngst Professor Dr. Heinrich Vogt in sachkundigster und überzeugendster Weise durch seine Broschüre über „Mathematik und Reformgymnasium“ nachgewiesen, in der auch über andere Punkte der Reformschulbewegung treffende und zum Teil bittere Wahrheiten gesagt sind.[1]) Es war ein richtiges Gefühl, mit dem mir einst bei Proklamierung des Lehrplans vom Goethegymnasium ein Mann sagte, der jetzt eine leitende Stellung in der Unterrichtsverwaltung eines deutschen Staates einnimmt: „Mir ist bei Ausführung dieses Planes noch mehr bange um die anderen Lehrgegenstände, als um Lateinisch und Griechisch.“

1) Gerade auch der von uns hier behandelte Punkt, die Verschiedenheit der Gesinnungen und Ziele im Kreise der Reformschulverfechter, ist von Vogt gegen den Schluß der Broschüre besprochen „So ist das Reformgymnasium die Gründung einer Koalition von feindlichen Partnern; sie haben, nicht formell aber durch die Tat, einen Kompromiß geschlossen, jeder in der Hoffnung, daß er als der Stärkere den anderen in seine Dienste zwingen werde.“ Und nach Zitierung einiger Stellen aus der Zeitschrift für Schulreform: „In den Bestrebungen dieser dem Wesen des Gymnasiums feindlichen Freunde des Reformgymnasiums liegt die größte Gefahr: sie benutzen die Umwandlung, die den anderen Selbstzweck ist, nur als Mittel, um in den Bau des humanistischen Gymnasiums Bresche zu legen“

Aber von Reformfreunden wird nicht bloß die Forderung gehört, daß die anderen Lehrgegenstände auf den oberen Stufen der Reformgymnasien wieder die in den Normalgymnasien geltenden Stundenzahlen zu erhalten hätten und daß zu dem Zweck die Vermehrung der altklassischen Wochenstunden in den mittleren und oberen Klassen, die zum Ersatz für die Verminderung der lateinischen und griechischen Jahreskurse eingeführt ist, wieder aufgehoben werden müsse. Man geht viel weiter, zum Teil in Anlehnung an die Wünsche, welche von der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Aerzte ausgesprochen worden sind.

So verlangt der Verein deutscher Ingenieure im allgemeinen Einschränkung des Unterrichts in den alten Sprachen an den Gymnasien zugunsten einer zeitgemäßen Umgestaltung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts und erachtet „für besonders geeignet, um unsere höheren Schulen in eine den Bedürfnissen der Gegenwart und Zukunft entsprechende Bahn zu lenken, die Reformschule und zwar die Reformschule mit einheitlichem, lateinlosem Unterbau, welcher die sechs Klassen bis Untersekunda umfaßt, und mit mehrfach gegabeltem Oberbau in den drei oberen Klassen." Der klassische Unterricht soll auf die letzten drei Schuljahre beschränkt sein.

Und noch einen Schritt weiter geht ein Hauptwortführer in dem Verein für Schulreform, der Geh. Hofrat P. Treutlein. 1889 hatte er in seiner Schrift über den „Zudrang zu den gelehrten Berufsarten" als Heilmittel auch für diesen Uebelstand eine Schulorganisation mit einheitlichem, die unteren und mittleren Klassen umfassenden Unterbau geglaubt empfehlen zu sollen. Erst in der einen Abteilung der Oberstufe seien die altklassischen Sprachen zu treiben, oder doch die eine von beiden: denn der anderen wird ein sehr bedenkliches Schicksal in Aussicht gestellt. „Das Griechische freilich — heißt es dort S. 153 — hätte die Hauptkosten zu tragen bei einer solchen Neugestaltung unseres Unterrichts: es würde vom Lehrplan entweder verschwinden oder nur für eine verhältnismäßig kleine Gruppe von Schülern verpflichtend oder selbst von diesen nur als eine freiwillige Ueberleistung zu wählen sein." Auffallen dürften solche Worte besonders aus dem Munde Jemandes, der damals an einer Anstalt (dem Karlsruher Gymnasium) unterrichtete, in der der griechische Unterricht von Wendt und Anderen in so anregender und fruchtbarer Weise gegeben wurde, daß aus dem Munde ihrer früheren Schüler oft der Ausdruck höchster Schätzung des Lehrfachs vernommen wird.

Einige Jahre später wurde Treutlein Direktor des Karlsruher Realgymnasiums, das im Herbst 1896 die Form eines Reformrealgymnasiums mit Gymnasialabteilung erhielt: in der letzteren wurde nun von Untersekunda an auch Griechisch gelehrt, und die Art, wie sich Treutlein über diesen Unterricht auf der Kasseler Konferenz vom Jahre 1901 und sonst aussprach, ließ Geneigtheit zur Beseitigung nicht mehr erkennen.

Da hielt er im vorigen Jahr in der siebzehnten Hauptversammlung des Vereins für Schulreform zu Stettin einen Vortrag über „die Verhandlungen des Jahres 1905 zur Hebung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung der Reformschulen", worin den Versammelten folgende Resolution zur Annahme empfohlen wurde: „Die 17. Hauptversammlung des Vereins für Schulreform begrüßt das Vorgehen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Aerzte und ihres Unterrichtsausschusses sowie des Vereins deutscher Ingenieure betreffs des mathematisch-naturkundlichen Unterrichts an unseren höheren Schulen, sie billigt im allgemeinen die Vorschläge der Ausschüsse beider Vereine und wünscht auch in den oberen Klassen der Reformanstalten eine stärkere Berücksichtigung des genannten Unterrichts." In Bezug auf den klassischen Unterricht aber findet sich in diesem Vortrag folgende Stelle:

„Wer nicht auf die Zukunft vertrösten, sondern eine baldige gesunde nationale Entwicklung unseres Schulwesens wünschen mag und diese gemäß dem bisherigen Gang der Dinge voraussieht, der darf nicht davor zurückschrecken, aus der bisherigen und in den wenigen letzten Jahren so stürmischen Entwicklung die naturgemäße Folgerung zu ziehen: nämlich die Forderung aufzustellen, das Griechische als Sprache an unserem Gymnasium durchweg zu einem wahlfreien Fach zu machen und so die Umwandlung unserer sämtlichen Gymnasien in Reformrealgymnasien vorzunehmen. Griechische Sprachkenntnisse werden (von Altphilologen abgesehen) heute vor und in keiner Staatsprüfung mehr verlangt[1]); so wird und muß das Griechische als verpflichtende[2]) Sprache (nicht als Literatur in der Schule) absterben. Lateinisch aber wird bei der nach unserer Kulturentwicklung so hohen Bedeutung dieser Sprache noch auf lange hin ein notwendiger Bestandteil eines großen Teils unserer höheren Schulen bleiben; so wird also, glaube ich, das Reformrealgymnasium die allgemeinere Schule der nächsten Zukunft sein." Wenn Treutlein in dem Abdruck dieses Vortrags in Nr. 3 des 18. Jahrgangs der Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen den vorstehenden Worten die Anmerkung beifügt, daß sich seine Forderung bezüglich des Griechischen vollständig mit der decke, die Paulsen in seinem Werk über die Geschichte des gelehrten Unterrichts ausgesprochen habe, so ist es wohl gut, dem die letzte Aeußerung des Genannten über den klassischen, speziell den griechischen Unterricht gegenüberzustellen, auf die wir schon bei anderer Gelegenheit hingewiesen und die im ersten diesjährigen Heft der Monatsschrift für höhere Schulen zu lesen ist: „Das Eigenleben der Nation als einen Ausschnitt aus dem geschichtlichen Gesamtleben der Menschheit begreifen, das wäre ja wohl der eigentlichste Gewinn, den uns der Unterricht in fremden Sprachen und Litteraturen bringen soll. Und daß in dieser Absicht die alten Sprachen unersetzlich sind, sollte man anzuerkennen sich nicht weigern: die Wurzeln des geschichtlichen Lebens der ganzen christlich-europäischen Kulturwelt liegen im klassischen Altertum. . . . Und man wird weiter anerkennen müssen, daß neben dem deutschen der griechische Unterricht am unmittelbarsten geeignet ist, den Kontakt der Seelen auszulösen, mehr als der lateinische, mehr auch als der neusprachliche Unterricht." Auch mag erwähnt werden, daß Paulsen in den letzten Jahren wiederholt den Wunsch ausgesprochen hat, daß an den preußischen Gymnasien von der durch den neuesten Lehrplan gestatteten Freiheit Gebrauch gemacht werden möchte, von den 13 Stunden, die dem altklassischen Unterricht von Obersekunda bis Oberprima zugewiesen sind, 7 nicht dem Lateinischen, sonderm dem Griechischen zu widmen.

Wenn man aber fragt, in welcher Weise denn der Treutleinsche Vortrag von der Versammlung aufgenommen worden ist, in der er gehalten wurde, so erfahren wir darüber durch Nr. 2 des vorigen Jahrgangs der Reformzeitschrift Folgendes. Zuerst äußerte Dir. Bertram von der II. Städtischen Realschule in Hannover das Bedenken, daß es an Zeit fehlen würde für die gewünschte Verstärkung des naturwissenschaftlich-mathematischen Unterrichts: so gern er selbst als Naturwissenschaftler mehr Raum für die Biologie gewönne, fürchte er doch, man werde sich mit dem Bestehenden abfinden müssen. Sodann betonte Dir. Ramdohr von der Leibnizschule in Hannover (einem Realgymnasium und Gymnasium auf gemeinschaftlichem lateinlosem Unterbau nach Frankfurter System) entschieden den Wert der alten Sprachen als Unterrichtsgegenstand gegenüber

1) Auch nicht vom Theologen, vom Historiker?

2) Wie oben, kein Druckfehler; ein wunderbares Deutsch: wenn sich in Verdeutschungswörterbüchern unter „obligatorisch" auch „verpflichtend" findet, so gilt das natürlich für ganz andere Fälle.

der Forderung des Vortragenden, derzufolge man das Griechische zunächst wahlfrei machen solle, um es später ganz fallen zu lassen. R. möchte das Griechische auch im Sprachunterricht nicht missen: der bildende Wert der griechischen Literatur könne nur bei dem voll zur Geltung kommen, der die Sprache der Griechen verstehe. Eine weitere Besprechung des Vortrags aber, zu der sich noch eine ganze Reihe von Rednern gemeldet hatte, verhinderte ein durch die vorgerückte Zeit begründeter Antrag auf Schluß der Debatte. Die Versammlung beschloß hierauf die von dem Vortragenden beantragte, oben angeführte Resolution.

Es war also keine Zeit mehr vorhanden, um zu erfahren, in welchem Umfang die Anwesenden der von Treutlein ausgesprochenen Ansicht über das Weiterbestehen des klassischen Unterrichts zustimmten oder sie mißbilligten, keine Zeit mehr, obgleich vor dem „trefflich bereiteten, gemeinsamen Mittagsmahl im Hotel Victoria, das, gewürzt durch Trinksprüche, in angeregter Stimmung verlief", noch Folgendes erledigt wurde: ein Bericht über die geplante Reform des höheren Mädchenschulwesens nebst Diskussion und Resolution; ferner ein Vortrag über den erwünschten näheren Zusammenschluß des Schulreformvereins, des Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins, des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens und vielleicht auch des Vereins deutscher Ingenieure nebst Diskussion und einer Resolution, die den Vorstand des Reformschulvereins beauftragte, Verhandlungen über die Verschmelzung der genannten Vereine anzuknüpfen. Endlich wurden noch Bedenken des Geh. Kommerzienrats Vorster gegen die heutige Schulbildung vernommen und eine daran geknüpfte Mitteilung eines Lübecker Professors. Also Zeit wäre doch wohl gewesen, um die für den Charakter des Vereins wichtige, ja entscheidende Frage zu erörtern, wie er sich zu der altklassischen Schulbildung stelle; und diejenigen, welche etwa denken wie Direktor Ramdohr, hätten, meinen wir, dringende Veranlassung gehabt, wenn ihnen weiteres Reden durch Debattenschluß verwehrt war, in einem kurzen Protest ihre der Treutleinschen entgegengesetzte Ueberzeugung zum Ausdruck zu bringen; sie waren dazu um so mehr veranlaßt, als sie sich sagen mußten: die Annahme der von Treutlein vorgeschlagenen Resolution, die doch zweifellos auf eine Verminderung der altklassischen Unterrichtsstunden in den oberen Klassen der Reformanstalten hinausläuft, werde die Vorstellung erwecken, daß die Versammlung auch sonst mit Treutleins Zielen bezüglich jenes Unterrichts harmoniert habe. Doch der Protest blieb aus.

Reinhardt erklärte mir einmal: „Ich muß mich eben nach zwei Seiten wehren." Gewiß, und, ich denke, es wird ihm unangenehmer sein sich gegen solche wehren zu müssen, die zwar ebenfalls das Wort „Reformschule" auf ihre Fahne geschrieben haben, aber ganz andere Ziele verfolgen wie er, als seiner Ueberzeugung denen gegenüber Geltung zu verschaffen, mit denen er sich in der Wärme der Gesinnung für die humanistischen Schulstudien eins weiß. Vielleicht erkennt er jetzt auch, daß P. Cauer mit seinem Worte von der Besorgung der Geschäfte Anderer nicht so ganz Unrecht hatte.

Es kommt eben, wie wir vorausgesagt haben. Das Hinaufrücken des Beginns der klassischen Sprachen in die mittleren Klassen mit mäßiger Erhöhung der wöchentlichen Stunden für diesen Unterricht bedeutet keineswegs eine Festigung, eine Rettung desselben, sondern alsbald wird in der Richtung seiner Beschränkung weiter gestrebt. Man findet, daß die Erhöhung der Wochenstunden für ihn unnötig sei, wenn nur sein Betrieb und seine Ziele modifiziert würden. Man findet dann aber auch weiter, daß man ihn noch weiter schieben, die Gleichheit des Unterrichtsstoffes für alle über die Volksschulbildung Hinausstrebenden noch über mehr Jahre ausdehnen solle. Man kommt so besonders mit dem Griechischen der Tür immer näher und schlägt schließlich vor, es ganz hinauszuwerfen, auch ein ganz rationeller Vorschlag, wenn der Unterricht aufs äußerste beschränkt

wäre und nur ganz dürftige Ergebnisse liefern könnte. Und so wären wir doch vom Reformgymnasium zum Ungymnasium gekommen. Denn ein Gymnasium ohne Griechisch ist ein Unding.

Sehr weit entfernt aber bin ich davon, mir auf das Eintreffen meiner Vorhersagung etwas einzubilden. Dazu bedurfte es wahrlich keiner Sehergabe, sondern nur der Aufmerksamkeit auf das, was in verschiedenen Ländern vor sich geht und gegangen ist, wo man den Gymnasiallehrplan so zu reformieren anfing, daß man den Beginn von Latein und Griechisch ein paar Jahre hinausschob. Sehr zweckmäßig hat auch der Darmstädter Professor Dr. Hugo Müller auf die Folgen solcher Veränderung des Lehrplans der höheren Schulen außerhalb Deutschlands in seinem trefflichen (am Ende dieses Heftes angezeigten) Buche über „Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung" wiederholt hingewiesen. Ich habe zu dem Material, das ich in der Schrift über die Einheitsschule aus dem Schulwesen der drei skandinavischen Reiche und der Schweiz geboten, in verschiedenen Jahrgängen dieser Zeitschrift Berichte über den weiteren Verlauf der Dinge in Norwegen und Schweden gefügt. Nach den dort und anderwärts gemachten Erfahrungen muß man sagen: Wenn einmal in einem Staate Deutschlands die Reformorganisation der höheren Schulen durchgeführt werden sollte und der altklassische Unterricht dabei in diesem Lande nicht verkümmerte, so wäre das eine in der Schulgeschichte noch nicht dagewesene Erscheinung.

Daß aber die Bestrebungen, die Form des Reformgymnasiums in Deutschland zur allgemeingültigen zu machen, von Erfolg begleitet sein werden, ist bei Fortsetzung des energischen Widerstandes keineswegs zu fürchten, der nicht bloß von Schulmännern, sondern ebenso von zahlreichen Laien geleistet wird. Ich denke an die mit Tausenden von Namensunterschriften veröffentlichte Braunschweiger Erklärung, an die Verhandlungen des Gymnasialvereins und der Berliner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums, denke an die Diskussionen in den Kammern Preußens und Bayerns, insbesondere an die Berliner Abgeordnetenhaussitzungen vom 15. und 16. April d. J. Der Arendtsche Antrag, der darauf abzielte, daß die Reform-Organisation in Preußen überall hergestellt, die bisherige verschwinden sollte, war uns ebenso willkommen, wie er grundverkehrt war. Denn er führte zu dem von Abgeordneten der verschiedensten Parteien mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Protest des Abg. Cassel gegen zweierlei, gegen die krasse Undankbarkeit für das Große, was die preußischen Gymnasien in ihrer normalen Gestalt seit vielen Jahrzehnten für die Bildung und Erziehung der deutschen Jugend geleistet haben und leisten, und zum Protest gegen eine gewaltsame Vereinheitlichung in der Organisation des höheren Schulwesens, nachdem das Prinzip größerer Freiheit und Mannigfaltigkeit gerade auch von den Reformlustigen begrüßt worden war. Daß der Antrag dann fallen gelassen wurde, war kluge Vermeidung des Urteilsspruchs einer ablehnenden Majorität.

Gegenüber der Erwartung, die der Abg. Cassel (der in derselben Tagung der wirkungsvolle Wortführer für eine endliche Gleichstellung der akademisch gebildeten Lehrer mit den Richtern gewesen ist) in seiner Rede gegen den Arendtschen Antrag aussprach, daß dieser alle Freunde des Gymnasiums zu geschlossenem, festem Zusammenstehen gegen die Befehdung der von ihnen hochgehaltenen Schulen veranlassen werde, — gegenüber dieser Erwartung können wir versichern, daß jedenfalls der Gymnasialverein es in dieser Hinsicht niemals an sich fehlen lassen wird.

Unser Standpunkt ist durch den ersten der Braunschweiger Beschlüsse klar bezeichnet: wir verlangen nicht, daß keine Reformgymnasien existieren sollen (während umgekehrt komischer Weise von den am 5. Mai 1900 in Berlin ver-

sammelten Reformern die Forderung aufgestellt wurde, daß in Zukunft gar keine Gymnasien der bisher geltenden Norm existieren dürfen); aber wir erheben den entschiedensten Widerspruch gegen das Streben, die Reformorganisation zu verallgemeinern, weil nach unserer Ueberzeugung die Vorzüge, die den Reformgymnasien zur Begründung des Verallgemeinerungsverlangens beigelegt werden, ebenso illusorisch sind, wie die Gefahren real, die bei Verwirklichung dieses Verlangens drohen würden.

Es ist hier nicht der Platz, diese ganze Frage der „Vorzüge“ wieder aufzurollen. Behaupten kann ich, daß ich in dem letzten Jahrzehnt alle gedruckten Aeußerungen, die die Reformorganisation als die einzig wahre preisen, soweit sie mir in die Hand gekommen, gelesen habe; auch habe ich manche Gespräche und Korrespondenzen mit Reformfreunden gehabt. Was mir in diesen gedruckten, geschriebenen, gesprochenen Aeußerungen entgegengetreten ist, war recht verschiedener Art, zum Teil wohlüberlegte Gründe, so in einem ausführlichen Schreiben des Geh. Oberfinanzrats Germar und auch in Bemerkungen eines früheren Schülers des Goethegymnasiums, der sich an den von mir im Anschluß an Vorlesungen eingerichteten Diskussionen von Studierenden über pädagogische Streitfragen der Gegenwart beteiligte; andernteils aber, besonders in Zeitungen, so kindliche Repetitionen lange widerlegter Argumente, daß sie eine Berücksichtigung nicht verdienen. Oder was soll man zu der Behauptung sagen, daß die Schüler der Reformgymnasien es infolge von deren Organisation auf allen Stufen, auch in den oberen Klassen leichter hätten? Oder zu der immer wieder auftretenden Meinung, daß am Ende der Quarta einer Reformschule Klarheit darüber gewonnen sein werde, welche Berufsrichtung ein Knabe am besten einschlage, und daß dementsprechend dann die Wahl getroffen werden würde? Nebenbei pflegt bei Besprechung des Problems der richtigen Berufswahl ganz außer Acht gelassen zu werden, daß diese Frage durch die Neuordnung der Berechtigungsangelegenheit in ein ganz anderes Stadium getreten ist. Und wenn noch weiter von allgemeiner Zufriedenheit gefabelt wird, die bei Durchführung der Reformorganisation sicher eintreten werde, so muß darauf hingewiesen werden, daß diese bisher auch im Kreise der Schüler, Eltern und Lehrer noch keineswegs ganz hergestellt scheint, die von den Folgen dieser Organisation berührt werden. Merkwürdig ist unter Anderem, daß mehrere Lehrer, die an einer süddeutschen Reformanstalt beschäftigt sind, ihre Söhne nicht dieser Schule, sondern dem Gymnasium gewöhnlicher Gestaltung am selben Ort anvertraut haben. Abg. Cassel führte als Behauptung des Dr. Arendt auch an, daß die Reformschulen „im Durchschnitt bessere Resultate als die alten Gymnasien“ erzielt hätten. Von diesem kühnen Satz wollen wir schweigen, weil ihn das stenographische Protokoll vom 15. April in der Rede des Abg. Arendt nicht enthält und wir infolge dessen ein Mißverständnis annehmen.

Ein Dienst kann allerdings durch die Errichtung von Reformgymnasien solchen Eltern erwiesen werden, die auf dem Lande wohnen oder in kleinen Städten, wo nur eine niedere realistische Schule existiert, und die durchaus wünschen, daß ihre Söhne die gymnasiale Ausbildung erhalten. Wenn sich für diese auch keine private Gelegenheit bietet, die Elemente des Lateinischen zu erlernen, so kann in der Tat nur eine den klassischen Unterricht auf mittlere Klassen verschiebende Anstalt es den Eltern ermöglichen, ihre Kinder erst mit dem 12. oder 13. Lebensjahre aus dem Hause zu geben und nicht schon in früherer Jugend, was mit finanziellen und erziehlichen Nachteilen verbunden ist. Doch, um diesen Dienst einer Anzahl von Eltern zu erweisen, genügt, wie P. Cauer richtig bemerkt hat, die Errichtung einer geringen Anzahl solcher Anstalten, die etwa mit einem Alumnat auszustatten wären; ein Antrieb zur Verallgemeinerung der Organisation ist hierdurch ebenso wenig gegeben, als durch das, was am Goethegymnasium oder an der Leibnizschule geleistet wird.

Und wenn wir der Verallgemeinerung der an jenen Schulen eingeführten Organisation aus wiederholt erwogenen und öfter dargelegten Gründen widersprechen, so haben die Lehrer an ihnen nicht Grund uns zu zürnen, sondern bei ruhiger Erwägung Grund uns dankbar zu sein. Denn diese Verallgemeinerung wäre der Tod der Reformgymnasien in der Form, die das Goethegymnasium zeigt; unser Widerstand ist der Hemmschuh, der jene Anstalten hindert auf der schiefen Ebene, auf der sie sich befinden, weiter zu gleiten zu einer Gestaltung, die den Intentionen Reinhardts und Gleichdenkender schnurstracks widersprechen würde. Als eine Anerkennung dieser Sachlage ist doch wohl auch das Wort des Genannten zu deuten, das er 1903 auf einer Versammlung des niederrheinischen Zweigverbandes des Allgemeinen deutschen Gymnasialvereins sprach: „Wir hängen uns ja an Ihre Rockschöße; schütteln Sie uns doch nicht ab."

Auch das kann aber m. E. erwogen werden, ob denn die Einrichtung von Reformgymnasien dem deutschen Gymnasialunterricht nur zum Schaden und nicht auch irgendwie zum Nutzen gereicht hat; und ich bin geneigt, das Letztere zu bejahen, und denke dabei zunächst an die im Goethegymnasium gemachte Erfahrung, daß bei beschränkterer Zeit für den klassischen Unterricht doch hinsichtlich der lateinischen und griechischen Lektüre Ergebnisse, die sich sehr wohl sehen lassen dürfen, erzielt werden können, wenn man daran festhält, die Schüler durch Uebung in der Anwendung der alten Sprachen sich in sie einleben zu lassen. Man wird gut tun, sich durch diese Erfahrung belehren zu lassen gegenüber entgegengesetzten Vorschlägen für die Lehrpraxis.[1]) Dann aber meine ich, daß überhaupt, wenn, wie das sicher am Goethegymnasium der Fall ist, ein ganzes Lehrerkollegium mit vollster Hingabe, mit einer bis ins Einzelne gehenden gegenseitigen Verständigung und mit großem Geschick an der Lösung einer Aufgabe arbeitet, dabei immer manche Belehrung, auch positive Belehrung für den Unterrichtsbetrieb herausspringt.

Unser Verhältnis zu den aufrichtig humanistisch gesinnten unter den Lehrern an den Reformgymnasien möchte ich mit dem von Wanderern vergleichen, die mit Entschiedenheit einem Ziele zustreben, die aber uneins über den besten Weg zu ihm sind. Wir sind der Ueberzeugung, daß der von den anderen eingeschlagene Pfad ein Abweg ist, wir suchen sie zu überzeugen, sie uns; aber Verständigung gelingt nicht. Doch darum kein Groll! Wir verfolgen die Gleichstrebenden, soweit wir sie nicht aus den Augen verlieren, eifrig mit unseren Blicken und winken ihnen bisweilen zu. Eine dritte Gruppe von Wanderern strebt derweilen nach einem ganz anderen Ziele.

G. Uhlig.

---

1) Die gleiche Erfahrung habe ich während einer ganzen Reihe von Jahren an einem schweizerischen Gymnasium gemacht, dessen Lehrplan bezüglich des klassischen Unterrichts ganz ähnlich dem deutschen Reformgymnasium gestaltet war. An der Aarauer Kantonschule wurden von Rudolf Rauchenstein und mir, seinem Nachfolger, die Uebungen in der Anwendung der klassischen Sprachen bis obenhin festgehalten, und wir haben dabei, trotzdem die Stundenzahl für Latein und Griechisch auch dort wesentlich geringer war als an den deutschen Normalgymnasien, recht ordentliche Resultate erzielt. Ich habe die im griechischen Unterricht erreichten, die über die am Goethegymnasium erzielten hinsichtlich des Umfangs der griechischen Lektüre noch hinausgingen, im 13. Jahrgang dieser Zeitschrift S. 105 genau angegeben, kann auch sagen, daß ich sehr eifrige Schüler gehabt. An der gleichen Stelle habe ich dann mitgeteilt, wie ich dazu gekommen bin, starke Bedenken gegen einen Gymnasiallehrplan, der den Beginn der klassischen Sprachen hinausschiebt, schon in der Schweiz aufzunehmen, nachdem ich ihm zuerst zugeneigt war.

Warum lesen wir mit unseren Sekundanern Sallusts bellum Jugurthinum?

Vortrag, gehalten in der Sitzung der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins am 25. Juni 1907.[1])

Ich habe mir die Aufgabe gestellt, Ihnen die Gesichtspunkte darzulegen, unter denen es mir richtig scheint, die kleine Schrift des C. Sallustius Crispus, die er über den jugurthinischen Krieg verfaßt hat, in der Schule zu behandeln. Etwas über zwei Menschenalter vor ihm, am Ende des zweiten Jahrhunderts v. Chr., hatte dieser nordafrikanische Krieg die römische Regierung sechs lange Jahre beschäftigt, vier Feldherren mußten nacheinander ihre Kräfte einsetzen, bis es gelang, den unbotmäßigen Numiderkönig Jugurtha zu überwältigen. Was macht nun die Darstellung dieser Feldzüge, wie sie bei Sallust vorliegt, für unsere Schüler so wertvoll und gewinnbringend, daß wir sie in dem Kreis der lateinischen Schullektüre unseres Gymnasiums nicht missen möchten?

Zunächst von dem, was man nennen könnte: Erziehung zum Verständnis politischer Vorgänge, Zustände, Entwicklungen.

Die Schrift versetzt uns in eine politisch äußerst bewegte Zeit. Die republikanische Staatsform, verkörpert einerseits durch den römischen Senat, andererseits durch die Versammlung des römischen Volkes, paßt nicht mehr für das Weltreich, das aus der kleinen Stadtgemeinde am Tiberufer sich entwickelt hat.

Die große Masse des Volkes und gerade soweit sie sich zu den politischen Abstimmungen auf dem Forum drängt, kann gar kein Verständnis haben für die weitreichenden politischen Fragen und keine Urteilsfähigkeit, um die sich so oft widerstreitenden Interessen zu durchschauen, über die die Entscheidung ihr doch verfassungsgemäß zusteht. Dazu bedurfte es mehr als nüchternen Verstandes und gesunden Gefühls (und waren denn diese Eigenschaften der kernigen Vorfahren noch bewahrt?); dazu bedurfte es einer Bildung und Lebenserfahrung, die sich auch bei denjenigen selten fanden, denen ihre soziale und finanzielle Stellung die Erwerbung dieser Vorbedingungen nicht schon von vornherein versagte.

Freilich, so war es in gewissem Sinne schon immer gewesen, und die eigentliche politische Leitung hatte sich mehr und mehr auf den Senat übertragen. Er hat diese Aufgabe eine Zeit lang glänzend gelöst; aber mit dem Ende des hannibalischen Krieges, des Glanzpunktes seiner Wirkung, beginnt die Zeit, wo diese Führung aus Mangel an innerer Kraft und Würde zur unberechtigten Bevormundung wird; wo sich im Schoß der Curie eine Nebenregierung entwickelt von Leuten, die unter dem Schein der Sorge für das Gesamtwohl ihre selbstsüchtigen Interessen auch gegen die Erkenntnis der besseren Minderheit durchzusetzen wissen. Denn der Senat findet nicht mehr in sich die Kraft, sich dieses unheilvollen Einflusses zu erwehren, an die Stelle der Besten und Einsichtsvollsten treten die Intriganten als Führer, die Häupter der Familien- und Geschäfts-

1) Die in den Ortsgruppen des Vereins gehaltenen Vorträge sollen besonders auch dem Zwecke dienen, den zahlreichen nichtfachmännischen Mitgliedern der Gruppen einen Einblick in den gegenwärtigen Betrieb des humanistischen Unterrichts zu geben. Ein solches Ziel verfolgt auch der oben abgedruckte.

Aus der Darlegung des reichen Gewinns, den der Schüler für Kenntnis des römischen Lebens aus dem besprochenen Glanzstück der römischen prosaischen Literatur an der Hand eines richtig leitenden Lehrers zu ziehen vermag, mag unter Anderem auch erhellen, wie man heutzutage im klassischen Unterricht bestrebt ist, das Altertum in realistischer, nicht in idealisierender Weise den Schülern vor Augen zu führen, in der Erkenntnis, daß wir auch von den Schattenseiten der antiken Welt reichlich zu lernen haben, nicht bloß von ihren erhebenden Lichtseiten. U.

koterien. Zwar hatten hier, um zu helfen, schon Männer wie die Gracchen eingesetzt, der eine optimistisch genug, um zu glauben, mit der Kräftigung der äußeren materiellen Lage des Volkes das Heilmittel gefunden zu haben, der andere einsichtig und weitblickend genug, um auch die Hohlheit einer Regierung durch das Volk zu durchschauen, und bewußt der Umformung und Ueberleitung zu einer neuen Staatsform, der Monarchie, vorarbeitend. Aber beide, der schwärmerische Vorkämpfer des Volkes und der kühne Neuerer büßten mit dem Tode, gemordet vom Senate, verlassen von dem Volke. Die Dolche aber, die G. Gracchus auf das Forum gelegt hatte, daß sich die Bürger unter einander zerfleischten, lagen noch da, und nach einigen Dezennien schreckhafter Ruhe fanden sich die Männer, die sie wieder aufhoben, 30 Jahre später wieder aufhoben: der jugurthinische Krieg gab reichlich Veranlassung und Notwendigkeit, den Kampf gegen diese Senatsregierung wieder aufzunehmen.

Die Wirkung dieser inneren Zerrissenheit, die Art und Weise, in der sie in die äußere Erscheinung tritt, vermag der Schüler klar zunächst in den inneren Zuständen zu sehen.

Da hat das Volk von seinem Rechte Gebrauch gemacht und Jugurtha vor seine Versammlung berufen, um sich zu rechtfertigen, um Rede und Antwort zu stehen über die Verhandlungen, die zu dem ersten Friedensschluß führten. Im Trauergewand, im Aufzug eines tief Demütigen kommt der Numiderfürst in die Hauptstadt des Weltreichs vor seine Richter, empfängt die zuredenden, freundlichen Worte des Tribunen, der das Volk zu diesem energischen Schritte vermocht hat. Da, als nun er reden soll, wo alles gespannt an seinem Munde hängt, tritt ein anderer Tribun mit dem Veto auf, bestochen von denen, die Enthüllungen zu fürchten haben, bestochen von dem König, dem seine Taten in ihrer Ungeheuerlichkeit besser vor dem Bewußtsein stehen als den römischen Herrn! Das Volk ist genarrt, das mühevoll vorbereitete, feierlich eingeleitete Verhör ist zur Komödie geworden, und die Erbitterung des Volkes erstickt in dem Gefühl seiner Ohnmacht.

Ein anderes Bild! Im Senate hat eben Adherbal seine Anklage beendet. Jugurtha hat ihm den Bruder gemordet, der wie er unter dem Schutze des römischen Volkes regierte, mit überzeugenden Worten hat er die Schuld des Verwegenen, seine Drohungen und Anschläge dargelegt, Hilfe und Sicherheit von seinem Schutzherrn, dem römischen Senat, erfleht. Kurz nur weisen die Gesandten Jugurthas die Vorwürfe zurück. Beide Parteien werden entlassen, die Beratung beginnt. Der Fall ist klar, Jugurthas Schuld am Tage. Die nationale Ehre verlangt seine Bestrafung. Aber die Gönner und Freunde der Gesandten werden nicht müde, die Tüchtigkeit Jugurthas zu rühmen; als gälte es ihre eigene Ehre und Würde, so setzen sie ihren persönlichen Einfluß ein für die Verhüllung des Verbrechens eines Anderen, auf jegliche Weise bittend, jedem Einzelnen zuredend. Lange schwanken die Meinungen hin und her. Aber die Partei, der Geld und persönliche Neigung höher steht als die Ehre, siegt: es kommt nicht zur Kriegserklärung, nein, der Mörder empfängt die Hälfte des durch den Mord freigewordenen Ländergebiets.

Mehr wie von grellen Streiflichtern wird diese innere Lage beleuchtet, wenn man etwa liest, wie es durch die bestellten Briefe und Intrigen dem Marius gelingt, sich in die Gunst des Volkes zu setzen, oder wie ihm das Volk die Provinz Afrika überträgt über den Kopf des Senates hinweg, der sie eben noch dem Metellus zugesprochen hat, wie dieselbe Menge Marius aufreizender Rede Beifall zuschreit und gleich darauf seinem heimkehrenden Gegner Metellus zujubelt.

Wie schimpflich treten diese Zustände nun erst bei den auswärtigen Aktionen in die Erscheinung.

Jugurtha liegt vor der festen Stadt Cirta, in die sich Adherbal geflüchtet hat.

Trotz des Verbotes des römischen Senates ist der Numider in das Nachbarreich, ein Schutzgebiet des römischen Volkes, eingefallen, hält den König fest umschlossen. In der Stadt sind italische Bürger ansässig; kräftig helfen sie die Mauern verteidigen. Eine Gesandtschaft von Rom kommt, um beide Könige zum Frieden zu ermahnen, Jugurtha den sofortigen Abzug zu befehlen, im Auftrag des Senates. Mit schönen Worten schickt sie der Numider heim, Adherbal läßt er sie gar nicht sprechen, die Belagerung geht weiter. Der empörte Senat schickt zum zweitenmal Gesandte, strengen Tadel, Drohungen bringen sie. Sie kommen gar nicht ins Lager, der König reitet ihnen entgegen und hört ihre harten Worte, aber die Bestürmung wird mit äußerster Kraft fortgesetzt. Die Italiker drängen zum Verhandeln. Jugurtha sagt Leben und Sicherheit zu. Er zieht ein, und Adherbal endet unter Martern, die Italiker müssen sterben. Jetzt allerdings kommt es zur Kriegserklärung, aber nicht vom Senate geht sie aus, erst unter dem Druck des empörten Volkes verstummen die beredten Verteidiger des Königs. Welche Beobachtungen sammelt da der Schüler: die römische Garantie für die Grenzen ihres Schutzgebietes gilt nicht mehr; die Gesandten des römischen Senates finden nur Verachtung für ihre Aufträge; der Schutzkönig der römischen Regierung wird hingeschlachtet, selbst den italischen Bürger schützt nicht mehr die Furcht vor dem römischen Volk. So steht es jetzt mit dem Ansehen nach außen; und wie hatte es vor noch nicht 60 Jahren gestanden? Da zog der Gesandte des römischen Senates einen Kreis um den Aegypterkönig mit den herrischen Worten: Bevor Du aus diesem Kreise trittst, entscheide Dich, ob Du gehorchst oder nicht! Und der König gehorchte und ließ ab von der Belagerung Alexandrias.

Aber Jugurtha wagt noch mehr! In Rom selbst, unmittelbar nach dem komödienhaften Verhör, vor den Augen des römischen Volkes, im Schutze der römischen Mauern, läßt er Massiva ermorden, in dem er noch einen Bewerber um den numidischen Thron fürchten mußte. Das beabsichtigte Strafverfahren vereitelt sein Gold, und die Ausweisung ist die einzige, nicht einmal unwillkommene Buße. Da ist die Stelle, wo Jugurtha mit dem berühmten Worte die Lage kennzeichnete, als er sein Wehe! sprach, über die käufliche Stadt, wenn sie nur einen Käufer fände.

Der Schüler sieht ferner die Wirkung dieser politischen Verhältnisse auf die Kriegführung. Wie werden sich die Männer, die unter solchen Umständen aus der Wahl hervorgehen, im Felde bewähren? Die schlimmsten Erwartungen werden übertroffen.

Der erste, der als Feldherr nach Afrika kommt, Calpurnius Bestia, könnte vielleicht den alten Kriegsruhm des römischen Volkes aufrecht erhalten: aber es lohnt sich mehr, sich um ein Billiges den Frieden abkaufen zu lassen. Daß er vor der persönlichen Zusammenkunft die schimpfliche Forderung des Königs, dem das Wort des römischen Konsuls nichts gilt, erst erfüllen und einen hohen Offizier als Geisel schicken muß, daß bei den Verhandlungen im Kriegsrat jede Ordnung und die althergebrachte Reihenfolge der Befragung außer Acht gelassen wird, daß die Bedingungen, unter denen er dem König das Ende der Feindseligkeiten gewähren will, ein Hohn sind auf all das Vorausgegangene — das Alles erhöht vielleicht für den König den Preis des Geschäftes, aber eine Rücksicht auf die Ehre spricht nirgends mit. Calpurnius' Nachfolger, Postumius Albinus, verlegt sich aufs Hinschleppen, und sein Stellvertreter bietet das jammervolle Bild hilfloser Anmaßung: er bringt die höchste Schmach über Heer und Volk, Leben und Rettung erkauft er durch den Durchzug unterm Joch.

Wie die Feldherrn, so die Offiziere, so der gemeine Mann. Lassen sich jene den Frieden abhandeln, so diese die Nichtausführung der Bedingungen, deren Erfüllung sie überwachen sollen. Disziplin kann da nicht herrschen, wo der Soldat seine Offiziere, seinen Feldherrn eins mit sich weiß im Verbrechen.

Ein Centurio geht für Geld im Kampfe über zum Feind, verrät die Fahne. Der Soldat ist reich, Sklaven tragen ihm die Waffen, der Heereszug gleicht einem Spaziergang, die Soldatenkost schmeckt ihm nicht mehr, das Lager ist voll von Kaufleuten und Marketendern: was brauchts der Wachen, des Postenstehens, des Kämpfens? Für Geld gewinnt sich der Feind die Schonung, und die Bundesgenossen leiden die Schrecken des Krieges. Der Feldherr aber muß ruhig zusehen, nur freche Worte und offene Auflehnung hat er zu gewärtigen, und machtlos gegenüber der verwilderten Menge zieht er es vor, das Ende seines Kommandos untätig im Lager abzuwarten.

Erst als kraftvolle Persönlichkeiten wie Metellus, wie Marius an der Spitze stehen, geht wieder ein Zug altrömischer Tüchtigkeit durch das Heer. Disziplin und Kriegsübung, mit Strenge durchgeführt, verlassen den Soldaten, wie in alter Zeit, auch im Augenblick der höchsten Gefahr nicht. Aber gerade hieraus erkennt der Schüler die Schwäche des Systems, das unzureichend geworden, sich überlebt hat: nicht mehr der römische Senat und das Volk und seine Heere schlagen die Schlachten, halten die Ehre aufrecht: von einem Manne wird der Sieg erfochten, er muß sich den Soldaten gewinnen, heranbilden, seinem Glücke, seiner Fahne folgt das Heer. Auf ihm allein ruht alle Verantwortung, ihm allein fällt auch der Ruhm und die Ehre zu. Und das Volk ist zufrieden: ein Sehnen geht durch die Bürgerschaft nach dem Manne, der kraftvoll an die Spitze träte nicht nur des Heeres, sondern des ganzen Staates. Die Monarchie bereitet sich vor. Wird es Marius sein?

So sieht der Schüler die beginnende Umformung der römischen Republik zur Alleinherrschaft, er sieht die inneren Gründe, aus denen sich, was er als Resultat aus dem früheren Geschichtsunterricht schon kennt, schrittweise entwickelt. Und was der Vorzug dieser Lektüre ist: es wird nicht, ich möchte sagen, an ihn herangeredet, er schaut es an klaren scharfen Bildern, er erarbeitet es sich aus dem Text, aus dem, was er zwischen den Zeilen liest, er erlebt es.

Neben diesen Betrachtungen geht eine zweite Reihe von Beobachtungen her, die für viele Schüler ganz besondern Reiz zur Sammlung und Zusammenfassung mit sich bringen. Eine Fülle von charakteristischen Persönlichkeiten, von großen bedeutenden Männern sieht er an sich vorüberziehen, verfolgt sie in ihrem Streben und Kämpfen, ihrem Ringen und Gelingen.

Aus der nur angedeuteten großen Masse jener Intriganten treten manche, mit Namen bezeichnet, in ihrem Charakter und ihren Zielen kurz bestimmt, als Sprecher und Führer in der Curie besonders hervor. Gleich zu Anfang aber, noch in der Vorgeschichte, grüßt inmitten der Koterien vor Numantia die Heldengestalt des Scipio, die den Späteren immer wie ein schöner Stern aus der weiten Ferne der großen Vergangenheit herüberschien, er noch das Bild des echtrömischen, selbstbewußten und gesetzestreuen Mannes; ein letzter aus der Zahl der Aristokraten, deren Ansehen und Einfluß im Senat und beim Volk noch auf der eigenen Kraft und Bedeutung beruhte.

Eine bedeutende Gestalt ist dann weiter Q. Metellus. Endlich ist in ihm der richtige Mann gefunden, auf dem die Augen seiner Standesgenossen wie des gemeinen Mannes voller Hoffnung und mit Freude ruhen.

Als Feldherr glänzend, umsichtig und zielbewußt bei den Vorbereitungen zum Feldzug, energisch durchgreifend bei der Reorganisation des verwilderten Heeres in Afrika, glücklich, wo sich der Feind zur Schlacht stellt, kaltblütig und voll Geistesgegenwart in den gefährlichen Augenblicken, wo ihm der schlaue Numider unter den ungünstigsten Verhältnissen am Muthul die Falle legt, so beginnt er seinen Siegeslauf. Als Mensch stolz und herb, durchdrungen von

der Würde seines Standes, hart und streng gegen den gemeinen Soldaten, beim Heere wenig beliebt, und der Vorwurf der superbia, der Ueberhebung, findet beim Volke willig Gehör; ein echter Aristokrat, dem es Verblendung dünkt oder nur ein Gegenstand des Hohnes ist, daß ein Mann wie Marius, aus nichtadligem Kreise, es wagt, die Augen zu der höchsten Ehrenstellung, dem Konsulat, zu erheben, einer Würde, die nur der Nobilität vorbehalten sein darf. In ihm tritt uns die Aristokratie mit allen Vorzügen und allen Fehlern und Vorurteilen des Standes entgegen.

Er ist ein Abbild dieses Standes auch bei dem Endergebnis seiner Wirksamkeit. Trotz aller Siege und Eroberungen gelingt es ihm nicht, den Krieg zu beendigen; an der Gebirgs- und Wüstennatur des Landes wie an der nie gebrochenen Tatkraft des Gegners scheitern seine Anstrengungen. Da versucht er ein letztes: die Verräter, die er in der nächsten Umgebung des Königs durch kluge Versprechungen und Geld geworben, ersinnen den entscheidenden Schlag, endlich scheint sich das Netz, das er aus den vertrautesten und einflußreichsten Beratern um ihn gesponnen, über dem König zusammenzuziehen: vergebens, das Wild entschlüpft ihm im letzten Augenblick, und die Dinge stehen wieder genau wie vorher. Diese Enttäuschung mag ihn tief getroffen haben; schon daß er, der stolze, selbstsichere Aristokrat, dem Verstellung sonst, selbst wo sie klug gewesen wäre, ein Gräuel war, herabstieg, zu solch unredlichem Spiel die Hand zu reichen, demütigte ihn; der Ausgang, die Einsicht, daß diese Erniedrigung vergeblich gewesen, verdoppelte noch das Gefühl der Schmach und Demütigung. Wie war das doch einst anders, als der römische Feldherr dem Pyrrhus den Brief zuschickte, in dem ihm der Leibarzt den Tod des Gegners versprochen hatte: mit den Waffen, nicht durch Meuchelmord oder Verrat siegt der Römer.

Es bleibt Metellus nichts erspart: um dieselbe Zeit, wo er erfährt, daß der Anschlag entdeckt ist, muß er Marius zur Bewerbung ums Konsulat ziehen lassen, und bald erreicht ihn die Kunde, daß dieser Konsul geworden, er selbst abberufen und gerade jenem die Nachfolge bestimmt ist. Er ertrug es nicht, dem glücklichen Plebejer das Kommando persönlich zu übergeben, wie es Brauch war: enttäuscht, verbittert kehrt er heim, der Triumph, den seine rührigen Freunde für ihn durchsetzten, war ihm ein schwacher Trost: auf ihm ruht der Fluch der Erfolglosigkeit eines niedergehenden Geschlechts.

Dagegen tritt uns in Marius, seinem glücklichen Nebenbuhler, die frisch aufsteigende Kraft des niederen italischen Volkes entgegen. Ein Mann aus dem Volk, in hartem Kriegsdienst von unten auf emporgestiegen, bei seiner Bewerbung um die Aemter der wählenden Menge nur durch seine Verdienste bekannt, um seines Talentes willen selbst von Metellus als Legat geschätzt und geachtet, von brennendem Ehrgeiz, seinem Glück und dem Glauben an seine hohe Bestimmung voll vertrauend, bietet er das Bild eines Mannes, der aus sich selbst geworden, sich alles selber verdankt, sich seiner Kraft und seines Wertes aber auch stark bewußt ist. So fehlen auch die Schattenseiten nicht, die solchen Naturen anzuhaften pflegen: er hat die Schmiegsamkeit nicht, sich den äußeren Ansprüchen der Repräsentation, wie sie seine hohe Stellung mit sich bringt, anzupassen; die Art des höheren Lebensgenusses, die Formen, in denen sich die Kreise bewegen, in die ihn seine Verdienste einmal gesetzt haben, sind ihm etwas innerlich Fremdes, man spürt es aus seiner Rede, sie sind ihm unbequem. Daß er daraus kein Hehl macht, ehrt ihn; aber daß er sie verspottet und verachtet, verrät nur seine Schwäche. Nicht anders ist es, wenn er sich seiner Unkenntnis der griechischen Sprache und Literatur rühmt, seines Mangels an Verständnis für Theater und Künste. Und der starke, reichliche Hinweis auf seine Verdienste und seine Tüchtigkeit, in dem er sich gefällt, nähert sich stark der Grenze, wo auch das berechtigte Selbstgefühl anfängt, als Selbstüberhebung empfunden zu werden.

Daneben zeigt er aber auch die erfreuenden Züge seiner derben, frisch zugreifenden Natur. Auch neue Bahnen findet er auf dem Gebiete, dem er sein Leben geweiht hat: durch ihn vollzieht sich die bedeutsame Umwandlung aus dem Bürgerheer in das Berufsheer: von hier aus läßt sich das Entstehen und die Entwicklung dieser Macht in dem römischen Staat verfolgen, die schon einem Cäsar unbequem wurde, und in deren Hand später eine zeitlang die höchste Entscheidung lag.

Marius' starkes Selbstbewußtsein läßt ihn mit Versprechungen nicht kargen, und er hat das Glück, sie zu erfüllen: denen, die ihm folgen, ist er nicht nur der strenge Feldherr, er teilt Gefahr und Strapazen, Mühe und Anstrengung mit ihnen, und er hilft ihnen zu reicher Beute. Er besitzt, wie Metellus, Feldherrnblick; kaltblütig und rasch entschlossen wie jener in gefährlicher Lage, umsichtig wie jener im Erfassen der richtigen Maßregeln, besitzt er noch etwas, was dem Aristokraten abging: das Begeisternde, Hinreißende im Auftreten und das Mitfühlen mit dem gemeinen Mann.

Der Erfolg war mit ihm. Er hat den Krieg zu Ende gebracht; mit Recht zwar sagt man, daß er erntete, was sein Vorgänger gesät, aber er hat diese Ernte würdig verdient. Doch ein Schatten fällt auch auf seinen Erfolg: der Ruhm, Jugurtha in die römische Gewalt gebracht zu haben, gehört seinem Quästor Sulla.

Die große Rolle, die diesem Manne vergönnt war in der Folgezeit zu spielen, kennt schon der Sekundaner; um so mehr läßt sich seine Aufmerksamkeit auf das erste Auftreten dieses Aristokraten richten: es ist anziehend genug. Neben der frischen, wagemutigen Reckengestalt des Marius, er der Typus des Diplomaten. Leutselig und herablassend gewinnt er die Herzen der Soldaten; kühn und bestimmt gewinnt er das Vertrauen des Bocchus, des Maurenkönigs, an dessen Hof sich Jugurtha geflüchtet hatte. Nur mit Sulla will der unentschlossene, heimtückische König verhandeln, und nur Sulla wagt es. Sein Zug, den er, jedem Ueberfall leicht erreichbar, jedem Verrat preisgegeben, durch die wüsten Strecken unbeirrt durch alle Gefahren glücklich durchführte, ist immer bewundert worden. Liebenswürdig, geistreich, beredt, gewinnt er tiefen Einfluß auf den wankelmütigen Barbaren. Inmitten der Intrigen der Gegenpartei, die zu Jugurthas Gunsten auf den König einzuwirken sucht, behält Sulla seine Ruhe und Sicherheit; behält sie während der letzten ungeheuren Spannung, als es sich entscheiden mußte, ob Jugurtha ihm oder er, als wertvolles Pfand, dem Numider ausgeliefert würde; daß im letzten Augenblick der König seinen Schwiegersohn dem Römer opferte, darf man vor allem auf die Macht der starken, eindrucksvollen Persönlichkeit Sullas setzen: so bringt er Jugurtha gefangen ins Lager und damit den Erfolg seinem Feldherrn, den Ruhm für sich selbst.

Werfen wir noch einen Blick auf die Gestalt dieses unglücklichen Numiderkönigs. Es ist etwas Ritterliches, Großes in seinem Wesen, das ihm die Teilnahme des jugendlichen Lesers sichert. Wir verfolgen ihn von seiner Jugend auf. Schön von Gestalt, allen Altersgenossen voran in den ritterlichen Künsten, verwegen auf der Jagd, dem Bedrängten ein williger Helfer, dabei bescheiden und liebenswürdig, gewinnt er sich die Zuneigung seiner Landsleute als Prinz und läßt den Makel minder empfinden, der auf seiner Geburt liegt. Seine Vettern, die Söhne des Königs Micipsa, mögen mit Neid auf ihn gesehen haben, wenn man sang: Sie haben Tausende geschlagen, Jugurtha aber Zehntausende. Und an das Schicksal des jungen David gemahnt es auch, wenn Micipsa den unbequemen Nebenbuhler seiner Söhne in den Krieg schickt, in der stillen Hoffnung, er möge dort bei seinem Wagemut den Tod finden. Aber es kommt anders: dort vor Numantia, im Lager des Scipio, entfalten sich die Kräfte des Jünglings. Anstellig, geschmeidig, leicht auffassend, hat er sich bald in die römische

Kriegsart und -kunst gefunden und tut es Allen zuvor. Mit Wohlgefallen ruht das Auge des Feldherrn auf dem jugendlichen Befehlshaber der numidischen Hilfsreiter, der kühn bei der Tat, klug im Rat, sich als Soldat wie als Mensch und Freund bewährt. Er erfährt die höchste Anerkennung und wird aufgenommen in den engen Kreis der Vertrauten des Römers, und was mehr ist, es ist keiner, der es ihm mißgönnt.

Dieser Aufenthalt wird entscheidend für seine Zukunft. Ein eigenhändiges Schreiben Scipios empfiehlt ihn seinem Pflegevater Micipsa: der versteht den Wink und stellt ihn durch die Adoption seinen Söhnen als Miterben des Reiches gleich. Aber dieser Aufenthalt im römischen Lager wird auch verhängnisvoll für ihn: er lernt dort auch das geheime Wirken und Treiben der politischen Koterien kennen; mit der Bewunderung für die Größe Roms nimmt er auch die Geringschätzung der Menschen mit sich. Er lernt, was da mit Geld zu erreichen ist, und bei den Einflüsterungen und Aufreizungen dieser Freunde wächst in seinem Innern der Ehrgeiz und die Selbstüberschätzung ins Ungemessene.

So kehrt er heim, äußerlich der bescheidene, offene, dankbare Adoptivsohn des Königs, im Innern aber voll verwegener, weitzielender Pläne. Der alte König stirbt, bei der ersten Zusammenkunft der Nachfolger erhebt sich der Streit: der beschimpfende Hinweis auf seine Adoption, das Gefühl seiner Ueberlegenheit gegenüber diesem jungen, unerfahrenen Hiempsal und dem weichen Adherbal läßt die Pläne reifen. Hiempsal wird ermordet, die Hälfte seines Reiches fällt Jugurtha zu. Adherbal angegriffen, in Cirta belagert, wird hingerichtet. Erfolg auf Erfolg krönt das verwegene Spiel: er sieht keine Schranken mehr, selbst die italischen Bürger verschont er nicht. Es kommt zum Krieg; aber er kennt ja den Preis, um den die römischen Aristokraten kämpfen: Bestia wird erkauft, in Rom vor den Augen des Volkes Massiva ermordet: es ist wie eine Raserei über ihn gekommen. Albinus bleibt für Gold untätig und sein Stellvertreter verschafft ihm den höchsten Erfolg: ein römisches Heer muß unter dem Joch abziehen.

Es erfolgt der ernste Kampf mit Metellus; aber auch da stellt er seinen Mann. Der Ueberfall am Muthul zeigt ihn groß als Strategen, groß als Taktiker, und nur an der Unbeständigkeit des numidischen Volksheeres scheitert der kühne und klug angelegte Plan. Aber kein Mißerfolg entmutigt ihn: immer wieder taucht er auf, das römische Heer belästigend, und um ein Kleines hätte er einmal das römische Lager erobert. Bis dahin gilt auch von ihm: in mancher Schlacht besiegt, unbesiegt im Kriege. Da kommt die Zeit, wo der Römer mit der Verschwörung Eingang in seine vertrauteste Umgebung findet. Diese Erkenntnis hat ihn bis ins Innerste erschüttert. Etwas Unstätes, Verzerrtes überkommt den bisher so selbstsichern, wagemutigen Mann: seine Bemühungen, ein neues Aufgebot zu erreichen, mißlingen: er verzweifelt an seiner eigenen Kraft und flieht zu seinem Schwiegervater Bocchus. Noch einmal lebt die alte Tatkraft auf, als er sich an dessen Hof geborgen fühlt. Der Zauber seiner Persönlichkeit reißt den Mauren mit hinein in den Krieg. Marius hat sich hart zu wehren gegen die vereinten Heere der Könige, und zweimal verdankt er nur dem Glück, daß er dem Untergang entkam.

Aber es kommt ein Größerer als Jugurtha an den Hof: ein Ringen beginnt zwischen ihm und Sulla um die Neigung, um die Entschließung des Königs: er sieht sich im Nachteil, insofern er nicht persönlich, nur durch seine Freunde seine Sache führen kann, andererseits fühlt er sich in sicherem Vorteil durch die Verwandtschaft, mit der der König ihm und seiner Familie verbunden ist: arglos geht er in die Falle, wehrlos wird er gefesselt, dem Römer ausgeliefert. So endet in jähem Sturz das Leben eines reich beanlagten Menschen, der in wildem Taumel jedes Maß überschritt, auch er zugleich ein Opfer jener unheilvollen politischen Verhältnisse in Rom.

Doch ich würde meiner Aufgabe nicht gerecht werden, wenn ich nicht wenigstens andeutungsweise eines dritten Gebietes gedächte, einer dritten Art von Beobachtungen, zu denen unsere Schrift Anlaß gibt; diese Beobachtungen beziehen sich auf die sogenannten Realien.

Zunächst aus dem Gebiet des römischen öffentlichen Lebens. Da lernt der Schüler den Verlauf einer Senatssitzung, einer Volksversammlung mit ihrem ausgeprägten Zeremoniell kennen, er gewinnt die Einsicht in die Kompetenzgebiete der einzelnen Träger der Regierungsgewalt, des Senats, des Volkes, der Konsuln, in das Walten und Wirken der Beamten wie der Quästoren und Tribunen; und nicht nur die staatlichen Einrichtungen, auch die militärischen Verhältnisse treten in deutlicher, oft bis ins Einzelste erkennbarer Gestalt hervor. Wir sehen den Soldaten beim fröhlichen Treiben im Lager, auf der Wache, auf dem Marsche, die Offiziere im Kriegsrat, werden über die verschiedenen Marschformationen unterrichtet, und leicht sammeln sich die zerstreuten Einzelangaben zu einem geschlossenen Bild, und die gewonnenen Erkenntnisse werden vom Schüler in Beziehung gesetzt zu Erscheinungen ähnlicher Art in Heimat und Fremde, in Vergangenheit und Gegenwart.

Zugleich gewinnt er eine Anschauung von der geographischen, klimatologischen Eigenart Nordafrikas. Die Schauplätze der Schlachten und Kämpfe, die Städte, Burgen und Festungen treten deutlich hervor; ebenso auch die Handelsbeziehungen nach der nahen römischen Provinz und nach Rom, vermittelt durch die Unternehmungslust der italischen Kaufmannschaft, die in Cirta einen wesentlichen Teil der Einwohner ausmacht. Diese Beziehungen werden in ihrer Bedeutung leicht verständlich als Erbteil der alten Handels- und Kaufmannstadt Karthago und als Vorbereitung zu der späteren Romanisierung. Die Schwierigkeiten ferner des Krieges, begründet in der Gebirgs- und Wüstennatur des Landes einerseits, der Eigenart der Kampfesweise des Feindes andrerseits: wo das Heer in langem Troß die Wasservorräte nachführen muß, wo der Feind plötzlich mit seiner hurtigen Reiterei die Marschkolonne umschwärmt, die starre feste Masse der Legionen mit seinen Geschossen überschüttet, bei jedem Vorstoß der Kohorten weicht, um wieder anzugreifen; wo sich der Gegner Ort und Zeit zum Kampf wählt, und seine Ortskenntnis und die Unkenntnis des Römers ihm für den Fall des Mißerfolges schnelle, leichte Flucht sichert: all diese Schwierigkeiten finden ihre Parallele in denen, die sich in neuerer Zeit den Franzosen bei ihrem Vordringen in Algier entgegenstellten, oder auch in denen, die bei der Niederwerfung des südafrikanischen Aufstandes für unsere Truppen zu überwinden waren. Die Schilderungen aber von Land und Leuten, ihrem Heerwesen, ihren Lebensgewohnheiten, ihren Sagen bringt der Schüler bald von selber in Zusammenhang mit dem Umstande, daß Sallust Statthalter dieser Gebiete gewesen ist und so in manchem Selbstgeschautes und Erlebtes vorträgt.

Denn, und damit komme ich zum letzten Teile meiner Betrachtungen, bei der Beschäftigung mit unserer Schrift erwacht und wächst auch das Interesse für den eigenartigen Schriftsteller selbst. Wir beginnen die Lektüre mit Kap. 5, wo die eigentliche Erzählung einsetzt, und lesen zum Abschluß die Einleitung, in der Sallust seine Gedanken zusammenhängend niedergelegt hat. So schließen sich dann die während der Lektüre gemachten Einzelbeobachtungen zu einem deutlichen Bilde des Mannes, zu einem bedeutenden Ganzen zusammen. Wir lernen ihn schätzen und bewundern als Künstler, als Philosophen, als Politiker und Menschen.

Wir lernen ihn schätzen als Künstler. Wie ein Drama baut er seine Darstellung auf, man möchte fast sagen, in Akte zerlegbar. Er entrollt vor unseren Augen das Heranwachsen Jugurthas, die Entfaltung und Schulung seiner

Kräfte, die Wandlung bei dem Zusammentreffen mit den römischen Intriganten vor Numantia, das Anwachsen der ὕβρις von Stufe zu Stufe bis zum Ausbruch des Krieges. Es folgen die beiden Feldzüge, die ihm nur Gewinn bringen, schließlich den höchsten militärischen Erfolg. Er steht auf der Höhe; langsam beginnt der Niedergang. Mit Metellus Auftreten setzt der dritte Akt ein. Einzelne Niederlagen künden das kommende Verderben an, aber immer noch hält sich Jugurtha auf der Höhe, bis am Ende dieses dritten Aktes der Umschlag eintritt, der ihn so tief erschüttert: die Aufdeckung der Verschwörung. Seit diesem Augenblick ist er ruhelos und unsicher. Der vierte Akt bringt noch einmal eine scheinbare Wendung zum Bessern, mit Bocchus zusammen hofft er auf günstigere Erfolge. Da tritt mit Sulla im letzten und kürzesten Akt das Verhängnis an ihn heran, schnell und überraschend endet das Stück.

Wie im Drama beherrscht eine Person, die des Jugurtha, alle Teile, wie im Drama werden in der Mitte des dritten und vierten Aktes die Helden des folgenden eingeführt; wie im Drama treten nur die wesentlichen Momente der Handlung hervor. Deshalb erfahren wir nichts von dem Tod des Helden, nichts von der Neugestaltung der Verhältnisse in Afrika, störend nur wären Einzelheiten in den eingelegten Biographieen. Der dramatischen Komposition zuliebe tritt auch die Rücksicht auf die chronologische Abfolge der Ereignisse in den Hintergrund; es ist verschwendete Mühe, durch Aenderung oder künstliches Erklären die so entstehenden Unstimmigkeiten herausbringen zu wollen: Sallust will gar kein Geschichtswerk in dem Sinne schreiben, wie es solche Versuche voraussetzen.

Anregend und fruchtbar wird ferner die Beobachtung der rhetorischen Kunstmittel seiner Darstellung. Eingelegte Reden erhöhen die Anschaulichkeit, die Lebendigkeit: kunstvoll im Aufbau, geistreich im Ausdruck, oft mit feingeschliffenen Pointen geschmückt, sind sie immer dem Charakter angepaßt des Redenden, sei es des unerschrockenen, entflammenden Tribunen, sei es des selbstbewußten, ja etwas selbstgefälligen Marius, der beinahe kokett seine Vorzüge mit denen der Nobilität vergleicht, durch das zur Schau getragene Solidaritätsgefühl mit der Menge aufdringlich um ihren Beifall wirbt, der, getragen von dem Siegesgefühl des eben errungenen Konsulats, sich auch für die Zukunft nicht scheut recht große Wechsel auszustellen. Man trage kein Bedenken, den Schüler die Uebertreibungen finden zu lassen, mit ihm zu fragen, wieweit die Darlegungen der Redenden berechtigt, wieweit sie nur für das augenblickliche Ueberreden bestimmt sind: es ist gut, wenn er aus solchen Betrachtungen die Lehre mitnimmt, auch über der glänzendsten einschmeichelnden Form den Inhalt, den wahren Sachverhalt nicht zu vergessen; er mag sich so einigermaßen wappnen gegen das Los der großen Menge, die so gerne sich durch gewinnende Rede täuschen läßt.

Retardierende Mittel stehen Sallust besonders in den Einlagen zur Verfügung, mag es nun die größere geographische Uebersicht im Anfang, oder die schöne Sage sein von der Grenzsetzung zwischen Kyrene und Karthago, oder die kurzen Biographieen, die freilich ebensoviel Kenntnisse voraussetzen als sie vermitteln, oder der politische Rückblick, der in großen Zügen die Ursachen des inneren Haders bloßlegt.

Zum künstlerischen Schmuck der Darstellung gehören weiter geradezu novellistisch anmutende Schilderungen, wie die von dem Kampfe um Zama. Die stürmenden Römer werden von dem Entsatzheer im Rücken angefallen; eine Zeit lang dürfen die Verteidiger auf der Mauer untätig sein; mit lebhafter Teilnahme beobachten sie die Entwicklung der Schlacht und der sich entspinnenden Einzelkämpfe: durch Gebärden und Zuruf feuern sie die Ihrigen an, warnen sie vor der Gefahr, jubeln, wenn der Bedrohte ihr entgangen, jammern laut, wenn ihn das Geschoß getroffen. Sie vergessen über der Sorge für die draußen

fechtenden Freunde fast die für die eigene Sicherheit, so daß sie beinahe überrumpelt und die Mauern erstiegen werden. Oder die Schilderung des Schlachtfeldes, auf dem sich Jugurtha mit Metellus am Muthul mißt. Marius kommt über das Gebirg, durch einen engen Paß, beim Beginn des Abstieges überblickt er die weite wüste Ebene bis zum Fluß, dem Marschziel, sieht zu seiner Rechten auf dem geradlinig von dem Hauptgebirg zum Fluß laufenden Bergrücken im niederen Gestrüpp den Feind versteckt, zum Ueberfall bereit: es ist ein Bild, so scharf und klar gezeichnet, daß man meint, es mit eigenen Augen zu sehen.

Eine Perle geradezu in dieser Hinsicht scheint mir die Erzählung, wie die Verschwörung gegen Jugurtha entdeckt wird. Der ungeduldig drängende Bomilkar ermahnt in einem Brief seinen Mitverschworenen Nabdalsa, der sich im Lager der Truppen befindet, zur raschen Tat:

Dieser Brief kam an, gerade als Nabdalsa ermüdet von den Strapazen ein wenig auf dem Lager ruhte; als er das Schreiben gelesen, befiel ihn Sorge, dann, wie es zu geschehen pflegt, wenn der Geist müde und matt ist, bald der Schlaf. Nun hatte er einen Numider, der ihm in allen Geschäften zur Hand war, treu und wegen seiner Treue geschätzt, in alle Pläne eingeweiht, nur in den letzten nicht. Als der hörte, ein Brief sei eingetroffen, trat er, wie er es gewohnt war, in das Zelt, ob nicht vielleicht sein Rat oder seine Hülfe notwendig sei; er fand den Brief, den sein Herr unvorsichtig unter seinen Kopf auf das Lager gelegt hatte, las ihn, erfuhr den beabsichtigten Verrat, und eilte stehenden Fußes zum König. Bald darauf erwacht Nabdalsa, findet den Brief nicht mehr, errät alsbald den Zusammenhang. Der erste Gedanke ist, den Verräter einzuholen. Als er die Unmöglichkeit erkennt, eilt er zum König, sich zu rechtfertigen: der böswillige Diener sei ihm nur zuvorgekommen in dem, was er selbst zu tun beabsichtigt habe. Unter Tränen beschwört er Jugurtha bei seiner bisher stets erprobten Treue, ihm nicht solch schändliche Absicht zuzutrauen. Der König, seine innersten Gedanken verbergend, antwortet ihm freundlich und milde. Bomilkar und viele andere, deren Mitwisserschaft sich herausstellt, müssen sterben; dann bezwingt er seinen Zorn, damit nicht ein größerer Aufstand entsteht. Aber seit jener Stunde fand der König keine Ruhe mehr, nicht bei Tage, nicht bei Nacht; keiner Menschenseele vertraut er, keinem Ort, keiner Zeit mehr, Untertanen und Feinde fürchtet er in gleichem Maße, ängstlich blickt er sich überall um, bei jedem Geräusch schrickt er zusammen. Die Nächte bringt er, immer wechselnd, bald hier bald dort zu, oft ohne jede Rücksicht auf seine königliche Würde, im Schlafe fährt er zuweilen auf, greift nach den Waffen und schlägt Alarm: so hetzt ihn die Furcht ruhelos, dem Wahnsinn gleich, dahin.

Könnte diese Schilderung in einer modernen Novelle realistischer sein?

Freilich, diese Kunstformen hat Sallust nicht selbst geprägt, in all diesen Vorzügen seiner Darstellung ist er nicht selbstschöpferisch: die Anregung, die Vorlagen fand er in griechischen Vorbildern, wie in manchen Fällen noch deutlich und sicher nachweisbar. Wie sehr unser Jugurtha mit den eben gezeigten Eigenarten sich einordnet in die Forderungen einer fest anerkannten Theorie für die Abfassung solcher Monographien, dafür ist der wissenschaftliche Beweis in größerem Zusammenhang erst kürzlich geführt worden. Man mag dem Schüler gelegentlich auch davon erzählen: die glänzende Anwendung und Ausführung sichert dem Schriftsteller immer noch sein Verdienst und seinen Ruhm; und es kann nicht schaden, wenn schon hier der Schüler einmal aufmerksam wird auf die Eigenart der antiken Literatur, die für bestimmte Schriftgattungen ganz bestimmte Formen geprägt hat, und deren Stilgefühl, fremd jedem Streben nach Originalität in moderner Auffassung, ein Abweichen von diesen typisch gewordenen Formen als Mangel und fehlerhaft empfindet.

Griechischer Geist also weht aus der Kunst, die wir hier bewundern; aber Sallust hat doch nicht sklavisch nachgeahmt. In der Grundauffassung ist er hinausgeschritten über die engen Schranken und Gesetze, die er für derartige Monographieen geltend fand. Nicht nur ergötzen und unterhalten will er: er hat den Geist der großen Geschichtsschreibung hineingetragen in sein Werk, wie jener große Grieche, sein Vorbild, will er ein Werk schreiben, aus dem Mit- und Nachwelt lernen sollen. Auf den Willen soll es wirken, das erstrebt er als Philosoph, auf den Willen, daß er verabscheuend die schalen Freuden körper-

licher Genüsse den edlen Beschäftigungen des Geistes nachgehe. Darum führt er bedeutende Vorbilder der Vergangenheit vor, die zum Guten hinziehen, vor dem Schlechten bewahren sollen: sie sollen wirken wie die wächsernen Ahnenbüsten, die die Adligen in ihrem Atrium stehen haben, eine stumme und doch beredte Mahnung für die Enkel, ihnen an Tüchtigkeit es gleichzutun. So wird er zu einem Erzieher seiner Zeit und zu ihrem Richter; und damit kommen wir zur Betrachtung des Politikers und Menschen, wie er uns in dieser Schrift entgegentritt.

Als die Kunde durch die Stadt eilte, daß Cäsar ermordet in der Curie lag, da sanken auch Sallust's politische Hoffnungen dahin; nicht daß er in ihm seinen mächtigen Gönner und Beschützer verlor, sondern daß durch die Schreckenstat an den Iden des März auch die Zukunft des Vaterlandes wieder ins grauenvolle Ungewisse gezerrt wurde, das traf ihn am härtesten. Cäsar war der Mann, „der das Vaterland und die Römer machtvoll lenken, der die Uebel heilen konnte“; was jetzt an Männern übrig war, forderte nur die Verachtung und den Spott heraus. Sallust erkennt ihre Unfähigkeit und brandmarkt die Charakterlosigkeit, mit der sie Ehre und Würde preisgeben, um zu Aemtern und Ansehen zu kommen. Aus manchem bitteren Worte klingt es wie eine Anspielung auf bestimmte Personen, z. B. wenn er klagt, daß selbst unter den Männern, die, ohne Ahnen, ihr Ehrgeiz in die Aemterlaufbahn drängt, sich kaum mehr solche finden, die durch Tüchtigkeit und Redlichkeit sich zu empfehlen suchen, daß die meisten wie die unfähigen Aristokraten es vorziehen, die Würden zu erschmeicheln, zu erschleichen wie Diebe und Räuber. Er mag dabei an Männer wie Cicero gedacht haben, der eben in jenen Tagen sich berufen fühlte, wieder eine führende Stellung zu übernehmen. Selbst in der Sprache macht er diesen Kreisen Opposition. In oft fast befremdender Art greift er zurück auf die schlichtere Schreibweise der großen Vergangenheit, verschmäht er die stilistischen Kunstmittel, wie sie die Zeit liebte, und wie sie in Cicero ihren gewandtesten Vertreter fanden.

Mag sein Urteil in manchem zu hart, von seiner Parteistellung auch getrübt sein, der tatsächliche Gang der Ereignisse hat ihm Recht gegeben. Er hat noch lange genug gelebt, um zu sehen, wie sich über der Leiche des großen Toten der Streit aufs neue erhob, ins Riesenhafte emporwuchs, und durch Jahrzehnte in Mord und Blut der Bürger sich austobte: vier Jahre vor der Schlacht bei Aktium, die dem Reiche mit dem ersehnten Frieden den neuen Herrn gab, starb er, ein verbitterter, einsamer Mensch, von dem kleinlichen Parteigetriebe zurückgestoßen, zurückgezogen in die schweigende Pracht seiner weiten Parkanlagen. Hier in der Einsamkeit suchte und fand er Trost in der Schriftstellerei; hier entstanden sein Catilina, der Jugurtha, die Historien, politische Taten auch sie, denn er schrieb sie als flammenden Widerspruch gegen die Mitwelt; und so wurden sie auch empfunden. Seine Zeitgenossen haben ihn nicht geschätzt; von ihrer übelwollenden Beurteilung hat ihn erst die Nachwelt befreit; aber daß ihn Männer wie Quintilian rühmten, und Tacitus ihn sich zum Vorbild nahm, ehrt ihn mehr und stellt ihn für immer in die Reihe der großen Schriftsteller.

Das etwa ist es, was ich zu antworten habe auf die Frage, warum wir mit unseren Sekundanern Sallust's bellum Jugurthinum lesen. Wahrlich, nicht nur von Krieg und Schlachten, von zerstörten Städten und verwüsteten Ländern ist hier die Rede, das Hauptgewicht fällt auf Betrachtungen ganz andrer Art, Betrachtungen, die kulturhistorisch wichtig sind, die das politische, allgemein menschliche, ästhetische Denken und Fühlen des Schülers anzuregen und zu fördern imstande sind. Es sind ernste Gedanken, die an den jungen Leser herantreten, und in ernster Arbeit muß er sich um sie bemühen. Er wird dabei zwar der Leitung und den weckenden Fragen des Lehrers folgen: aber —

und das ist ein ganz besonderer Vorzug dieser Art von Lektüre — da das Werk fast alle Voraussetzungen zum Verständnis in sich selber trägt, so ist dem Schüler nicht geboten, dieser Leitung sich blind zu vertrauen, sondern es ist ihm ermöglicht, den Lehrer zu kontrollieren, bei dem geringen Umfang des Schriftchens die Beweisstellen selber zu sammeln und die Begründung zu prüfen.

Freilich, die Aufnahme all dieser Eindrücke, die Aneignung dieser Gedanken geschieht zunächst in den meisten Fällen vorwiegend intellektuell, verstandesmäßig; und bis zur Einwirkung auf den Willen, und damit zur Bildung des Charakters, dem höchsten Ziel unserer Arbeit, ist's immer noch ein Schritt. Aber unsere Tätigkeit ist ja eben nicht nur der des Sämanns zu vergleichen, der den Samen ausstreut, damit nach kurzen Monaten ihm die Ernte winkt, sondern auch dem stillen Wirken des Mannes, der junge Bäume in die Erde pflanzt, deren Früchte erst spätere Geschlechter pflücken werden: sorgen wir nur, daß wir auch so tief graben und ebenso warmen Herzens wie er, dann wird die Saat schon aufgehen: denn das Ackerland, in das wir pflanzen, ist jung und dankbar.

Dr. Adami
Oberlehrer am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. M.

Von der vierten Studienreise badischer Gymnasiallehrer nach Kleinasien und Griechenland.

II [1])

Drei Wochen sollten wir hier bleiben, in dieser Umgebung, den ehrwürdigen Zeugen einer großen Zeit, in diesem ehemaligen Brennpunkte geistiger und künstlerischer Kultur der griechisch-römischen Welt: es waren Tage voll des Reizes, nun einmal in Ruhe das Leben des Orients zu betrachten, den Athener von heute aufzusuchen, sei's im engen Türkenviertel am Nordhang der Burg oder im werktätigen Getriebe der Unterstadt. Da ward manches noch lebendig geschaut, was vor Jahrtausenden geradeso gewesen, und immer wieder wußte mancher von solchen Reminiszenzen zu berichten, wenn man sich abends beim Biere traf. Freilich die festlich geschmückten und abends illuminierten Hauptstraßen zeigten ein ander Bild, wie in einem großen internationalen Badeort, von all dem fremden Volk, das zu den Olympischen Spielen hierher gekommen. Und dann gar das alte Stadion dicht gedrängt von Menschen, drunten die Kämpfer: ein Grieche, der nach antiker Weise den Diskus warf, der Kanadier, der zur großen Enttäuschung der Griechen im Marathonlauf siegte, und ein andermal in der Cavea Sophokles' Oidipus Tyrannos, von athenischen Schauspielern dargestellt: das waren Bilder und Eindrücke, für die man der Gelegenheit herzlich dankbar war. Mit der gleichen Muße konnten wir uns auch der eingehenden Betrachtung der Denkmäler hingeben, sei's daß man in einsamer Betrachtung sich liebevoll in jene große Vergangenheit zurückträumte, sei's daß unser Führer uns draußen unter dem blauem Himmel die Marmorbauten oder im Nationalmuseum die reichen Schätze der Marmor- und Bronzekunst und die feinen Erzeugnisse des Töpferhandwerks aus den Ausgrabungen in ganz Griechenland erläuterte: eigenartig genug, all diese Kunst in der Umgebung, in der sie einst bodenständig gewesen, und unvergeßlich die strahlenden Goldschätze des Schliemannsaales!

Dazu kamen jene unvergleichlichen Vorträge, in denen uns Dörpfeld durch die Ruinen des peisistrateischen Athens am Westabhang der Burg mit seinem Brunnenhaus und seiner Wasserleitung führte, den alten Athenatempel und das Erechtheion rekonstruierte und die Geschichte des Dionysostheaters erläuterte, oder Professor Heberdey, der 1. Sekretär des österr. Instituts, seine neuesten

1) Der erste Artikel schloß mit der Ankunft in Athen.

Forschungen über die Poroskunst im Akropolismuseum vorführte, oder Professor Wilhelm, der 2. österr. Sekretär, in der Inschriftensammlung ein Bild von der griechischen Epigraphik entrollte. An verschiedenen Abenden sprachen im deutschen Institut, das uns gastlich seine Räume öffnete, Dörpfeld über Homer und über die Leukasfrage und Dr. Karo, der 2. Sekretär, über die Geschichte des delphischen Heiligtums. Kleinere Gänge und Fahrten zeigten uns die nähere Umgegend, den Kolonos mit O. Müllers Grab, den Piräus mit den alten Mauern und seinem heutigen lebhaften Verkehr. Wilhelm setzte uns an Ort und Stelle den Hergang der Schlacht von Salamis auseinander, Heberdey führte uns nach dem hochheiligen Eleusis an der stillen Bucht, Aischylos' Heimat, das einst manchen mit seinen Mysterien inneren Frieden gespendet, und erklärte uns die Geschichte des Heiligtums und des Kults am Weihetempel, der ständig umworben von Peisistratos, den Großen Athens im fünften Jahrhundert und schließlich von dem erhabenen Freund der großen Stadt, dem Kaiser Hadrian. In kleinen Gruppen wurden Einzelausflüge unternommen nach dem Hymettos, dem byzantinischen Kloster Daphni, nach dem Pentelikon und dem Tempel von Sunion. Gemeinsam fuhren wir auf einem kleinen eigens dazu gemieteten Dampfer an einem schönen Sonntag nach Aegina, zuerst zur heutigen Stadt, ihrem kleinen Museum und den Resten der alten Stadt am Aphroditetempel, dann um die Insel herum zur stillen Bucht, von wo wir zu den bayrischen Ausgrabungen am Tempel der Göttin Aphaia hinaufstiegen. Welch prachtvoller Blick auf der Höhe, zu beiden Seiten hinunter aufs blaue Meer mit Attikas und Salamis' Bergen im Hintergrunde, im S.-O. die höchste Spitze der Insel, der „Oros“, und dahinter die zackigen Felsen von Methana, rings um uns grüner Kiefernwald, in dessen Einsamkeit sich die gelben Kalksteinsäulen des Tempels erheben, der kurz nach den Perserkriegen mit jenen reichen archaischen Giebelskulpturen hier erstand, zu kurzem Leben nur, da die athenische Eroberung dem uralten Kult der menschenfreundlichen Göttin ein jähes Ende bereitete. Die Reste von Altar, Statuenbasen, Propylon, Priesterhäusern und Vorratskammern vervollständigen jetzt das Bild des kleinen Temenos.

Nur zu schnell verflossen diese Tage: der Morgen des 13. Mai sah uns wieder auf der Reise: mit der Peloponnesbahn an Eleusis vorbei, dann an der steilen Felsenküste entlang über dem blauen Meer, vorbei an den zwei Stadthügeln von Megara und am Skironischen Felsen; bald winkt auf hohem Bergesrücken Akrokorinth, der Isthmus-Kanal wird überfahren, und nach vier Stunden sind wir in der alten Handelsmetropole. Aber was bis jetzt von der sehr tiefen Erddecke befreit ist, vermag uns kein vollständiges Bild von Korinth zu geben: meist ist es die römische Stadt, die nach Mummius' Zerstörung wieder aufgebaut. Wir sehen eine breite Straße mit Stufen, vielleicht nach Lechaion hinunterführend, in deren Nähe die Agora lag; am einen Ende sechs Brunnenkammern, in den Fels gehauen und mit bemaltem Stuck überzogen, die Herodes Attikus durch Vorsetzen einer Prunkfassade von korinthischen Marmorsäulen zu einer großen Wasseranlage erweiterte, wohl der alte Peirenebrunnen; dann eine Stoa noch aus griechischer Zeit. Unter die Erde steigen wir hinunter zu einer anderen Brunnenanlage aus dem Korinth der Zeit der Perserkriege, in der noch die Bronzelöwenköpfe an den Wänden sitzen, tief unter dem Boden der Stadt des vierten Jahrhunderts. Der alte dorische Tempel ist das älteste ehrwürdige Monument mit den schweren gedrungenen Verhältnissen seines Gebälks und seiner monolithen Säulen. Der Rest des Nachmittags reichte für den Aufstieg nach Akrokorinth, dessen jäh aufsteigender Fels kaum ahnen läßt, wieviel Platz er oben auf seinen mächtigen Terrassen bietet. Er war uneinnehmbar, zumal die Quelle, die obere Peirene, immer frisches Wasser liefert. Die vielgerühmte Aussicht aber verhüllte der Wettergott, nur den tonreichen Boden der nächsten Umgebung in ihrer eigenartigen Formation ließ er uns sehen.

Es regnete anfangs, als wir am nächsten Morgen nach Süden weiterfuhren, langsam aufsteigend, bis wir hinter Nemea die Paßhöhe überwunden, und bald die breite Ebene des rossereichen Argos vor uns lag, rings von hohen Bergen eingerahmt, draußen im Süden das blinkende Meer, in das der Felsklotz des Palamidi mit der Burg von Nauplia trotzig hinausspringt, fest sich mit seinem scharfen Profil dem Gedächtnis einprägend.

Nachdem es sich aufgehellt, und wir am Mittag in Nauplia, unserem Standquartier für die nächsten zwei Tage, von der Burg einen orientierenden Rundblick die argivische Ebene hinauf gehalten, wurde der Nachmittag zu dem Ausflug nach dem nahen Tiryns benutzt. Bald standen wir vor den Riesenblöcken, die nur Kyklopenhände zu diesen Mauern und Gallerien aufschichten konnten, und wir teilten mit dem Altertum die Bewunderung vor diesen Werken der mykenischen Festungsbaumeister des zweiten Jahrtausends. Es war die letzte Periode, die Glanzzeit der mykenischen Zwingburg: metertief drunten liegen noch die Schichten früherer Jahrhunderte, wie die frischen Versuchsgrabungen Dörpfelds gezeigt hatten. Als wir zurückkehrten, war es Abend geworden: über den Bergen Arkadiens versank der Sonnenball, hinter niedergehenden düsteren Wettern blutrot hervorleuchtend, während Welle auf Welle des „rastlos wogenden“ Meeres dumpf und klatschend um mich an den Felsenklippen des Molo von Nauplia brandeten und brandeten.

In aller Morgenfrühe erwarteten uns, die durch die Soldatensignale schon geweckt waren, die Wagen zur Fahrt nach Epidauros. Zuerst fuhren wir noch an grünenden, von drohenden Agavenhecken eingefaßten Feldern vorbei; dann wurde es einsamer, es erschienen die Hänge des Arachneions, des höchsten Berges der Halbinsel, wo die letzte Feuerpost von Troja nach Mykenai aufflammte (wie Spinnengewebe überziehen lange dunkle Furchen den nackten Fels des ganzen Gebirges); hinter dem echtgriechischen Gebirgsdorf Ligorio wurden die Kuppen niedriger, und nach vierstündiger Fahrt waren wir in dem berühmtesten Kurort des Altertums angelangt. Ueberall atmete uns die tiefe Ruhe dieser idyllischen Einsamkeit entgegen, die über dem rings von sanften Höhen umschlossenen Bezirke des Heilgottes liegt, wo kindlicher Glaube im Verein mit den Mitteln einer raffinierten Priesterkunst so manches fromme Wunder vollbrachte. Von fernher leuchtete uns schon aus dem dunkeln Grün des Abhangs das Theater entgegen, das auch damals an solchem Orte nicht fehlen durfte. Ihm galt unser erster Gang. Schillers Kassandra und Sophokleische Chorgesänge klangen bald zu uns herauf aus der runden Orchestra, und wir bewunderten die unvergleichliche akustische Kunst der Anlage, deren Grundriß so sauber vor uns lag. Darüber hinweg aber schweiften die Blicke nach N. über das ebene Feld, unter dessen dünner Decke die Ruinen gelegen hatten, zu denen wir dann hinunterstiegen. Vorbei an einem geräumigen Xenodocheion, in dem die Heilung suchenden abstiegen, kamen wir zum Gymnasion, in das ein kleines römisches Odeion hineingebaut war. An dem kleinen Artemistempel vorbei betraten wir den heiligen Bezirk. Da lag vor uns der Tempel, in dem einst des Gottes Goldelfenbeinbild stand, und dessen Giebel Timotheos' Skulpturen schmückten; neben dem Rampenaufgang noch die Basis für eine Statue, die mit einer kleinen Wasserkunst verbunden war; ringsum zahlreiche Exedren und Statuenbasen, Zeichen des Dankes für das, was der Gott vollbracht. Im S.-W. noch die Stelle, wo der große Altar einst gestanden, daneben mehrere Reihen von Basen, deren Stelen einst gar manches Heilungswunder erzählten, das Archiv des Heiligtums. Hinter dem Tempel standen wir lange vor dem geheimnisvollen Rundbau der Tholos. Im Norden zeigte uns der große Propyläenbau, wo der Weg von dem drei Stunden entfernten Orte Epidauros einmündete. Den Abschluß des Temenos an der Nordwand bilden 2 lange Hallen, deren westliche einst so-

gar ein Obergeschoß trug: hier ruhten einst die Kranken auf ihren Klinen, vor Nordwind geschützt, in den Strahlen der Sonne. Auch das Stadion fehlte nicht zur neuen Betätigung der wiedergewonnenen Kraft und Gesundheit. Und ergänzend zu all dem, was man meist nur in den Grundrissen noch erkennen konnte, trat im kleinen Museum der Wiederaufbau der noch gefundenen Gebälkstücke des Tempels, der Hallen, und vor allem der Tholos, die an Feinheit der künstlerischen Komposition und Ausführung die Krone bildet. So fand sich alles zu einem künstlerischen Gesamtbild von dieser Kultus- und Heilstätte zusammen, deren Aufdeckung sich der immer tätige Generalephoros der Altertümer Kavvadias zur dankbaren Lebensaufgabe gemacht hat.

Der nächste Tag führte in die argivische Ebene zurück. Zuerst Argos selbst mit der aus der Ebene sich aufwölbenden „Aspis", auf der die neuesten Grabungen vormykenische Ansiedlungen festgestellt; nur eine Reihe von Kammergräbern unten am Abhang sind Zeugen aus der mykenischen Zeit. Drüben über der mehrere Stunden breiten Ebene zeigen die gelben Schutthalden der amerikanischen Ausgrabungen, wo die uralte Hauptkultstätte der Göttin der Inachosebene lag. Der größere Rest unserer Zeit gehörte dem „goldreichen" Mykenai. Der wundervolle Dom des „Atreusgrabes" mit dem riesenhaften Türsturz zeigte uns gegenüber den Blöcken von Tiryns, wie die sicher rechnende Kunst des geschulten Architekten jene ungestüme Kraft sich dienstbar gemacht. Noch immer hüten die ehrwürdigen Löwen über dem Burgtor den heiligen Rund, in dem ihre Bauherrn mitten in der Pracht ihrer Schätze bis vor kurzem die ewige Ruhe hielten. Droben auf der höchsten Spitze liegt das Megaron der Fürsten, von einer Feuersbrunst vernichtet. Aermliche Hütten bauten die späteren darüber, und erst auf ihnen liegt das breite Fundament des altdorischen Tempels aus dem 6. Jh., der über der Stadt thronte, deren Hausmauern in wirrem Durcheinander den ganzen Hang des Berges bis zur Mauer bedecken, und die im 5. Jh. der alten Rivalin Argos endlich zum Opfer gefallen. Hier oben wird auch die Lage der mykenischen Burgstadt klar: der vorgeschobene Posten, etwas versteckt „im Winkel von Argos", durch eine tiefe Felsenschlucht im Süden und eine mächtige Mauer im Norden getrennt von den dahinter aufstrebenden hohen Gipfeln, war gut zu halten, da das Wasser der Perseiaquelle unsichtbar in ein unterirdisches Felsenbecken geleitet worden war, zu der man noch heute tief unter die darüber hinziehende Stadtmauer hinuntersteigt. Nach S. und W. fällt der Blick auf den langen flachen Rücken der Unterstadt, wo die Gruppen der Felsgräber in nächster Nähe der Häuserviertel innerhalb des Mauerrings liegen, und schweift darüber hin in die ganze Ebene bis zur Aspis und zum Meere.

Gegen Abend kam auch unsere „Thessalia" mit weiteren Reisegefährten, die sich uns für die nächsten fünf Tage zur Fahrt über die Inseln anschlossen, und bald versanken Nauplias Felsen hinter uns in der Dämmerung. Am nächsten Mittag lagen wir vor Kandia, dessen venezianische Denkmäler neben den Häuserruinen von den letzten Unruhen her die Erinnerung an bessere Zeiten wachriefen, die die Insel einst gesehen. Aber wie sich da im geschäftigen Handel oder stumpfem Nichtstun die bunten Gestalten dreier Weltteile herumtrieben, so war ja auch im Altertum Kreta die Brücke von Europa nach Asien und Afrika gewesen, deren früh entwickelte Kulturen in Babylonien und Aegypten so anregend auf die „vormykenische" und „mykenische" Kunst in Kreta gewirkt haben. Das ward uns gleich deutlich, als wir am Nachmittag das Museum in Kandia gesehen, in dem jetzt alle Kleinfunde und Wandgemälde aus Knossos und den übrigen bedeutenden Fundstätten gleicher Zeit auf der Insel vereinigt sind.

Und als wir dann noch am nächsten Vormittag im nahen Knossos die Entdeckerarbeit Arthur Evans' unter seiner eigenen Führung hatten bewundern

dürfen, da mußten wir staunen, was in wenigen Jahren ein nie gehofftes Glück des Spatens hier der Erde entlockt. Labyrinthartig über- und ineinander gebaut liegen jetzt, ungefähr eine Stunde vom Meer, zwischen sanften Hängen die ausgedehnten Ruinen eines weiten Fürstenpalastes der vormykenischen oder „mittelminoischen" und mykenischen oder „spätminoischen" Zeit vor uns, unter denen aber stellenweise die Schichten 8 m tief bis in die neolithische Zeit hinunterführen. Zwischen sauberen Kalksteinquaderwänden treten wir heute durch einen Korridor, unter dem der Abflußkanal herzieht, auf einen langen rechteckigen Hof hinaus, um den sich die zahllosen Einzelräume legen. Gleich rechts, von den ersten Funden her bekannt, der durch eine Vorhalle zugängliche Saal mit dem steinernen Thron (des Minos natürlich) und den Steinbänken für die Berater rings an den mit rotem Stuck überzogenen Wänden umlaufend; daran reihen sich an der Westwand des Hofes eine ganze Anzahl verschiedener anderer Räume, und hinter ihnen ein langer Korridor, von Norden nach Süden den ganzen Palast durchziehend, auf den nun in rechtem Winkel eine Reihe von Magazinen neben einander münden. In ihnen stehen noch die oft über mannshohen Pithoi aus Ton mit reichem Reliefschmuck, deren Inhalt an Getreide und Oel in einem mächtigen Brande zu Grunde gegangen sein muß; unter ihnen stecken im Boden in langer Linie hinter einander sauber gefugte und gefalzte Steinkisten, in denen sich manche diebes- und feuersichere Schätze wiedergefunden haben; und über den dicken Wänden dieser Unterräume lagen wohl große Säle, zu denen man vom Korridor durch eine Treppe hinaufstieg. Hinter diesem dann der große Westhof, von Süden her zugänglich durch ein Propylon und einen Korridor, dessen Wände einst ganz nach ägyptischer Art lange Prozessionen von Kriegern und Tributpflichtigen in lebensgroßen bemalten Stuckreliefs trugen.

Auf der Ostseite des Innenhofes etwas ganz anderes: hier liegen die Privatgemächer, auf dem abfallenden Boden meist in zwei Stockwerken vorhanden; um so schwieriger die Erhaltung der Ruinen. Hier liegt das „Megaron der Königin" mit einem kleinen Badezimmer; dahinter ein Gemach, ganz versteckt durch mehrfach umbiegende Korridore zugänglich, in dem sich Wertgegenstände gefunden, eine Schatzkammer; und dahinter kam man durch einen anderen Korridor vom Megaron zu einem komfortablen „Water-Closet". Den Zugang zum Obergeschoß vermittelte neben kleineren Privattreppen ein geräumiges Treppenhaus mit viermal umbiegenden Steintreppen, glänzend rekonstruiert mit den neuen Holzsäulen auf den Brüstungen der Treppenwangen, die auch später Kommenden noch das Bild zu vermitteln vermögen, das die verkohlten Holzreste der alten Säulen der rekonstruierenden Phantasie der Ausgrabenden zeigten. Im zweiten Stockwerk die gleiche Anlage, über der Schatzkammer, ebenfalls schwer zugänglich, muß ein Archivraum gelegen haben, aus dem Hunderte von Tontafeln mit jener rätselhaften Schrift und Tonsiegeln von vergänglicheren Dokumenten im Schutt des Erdgeschosses lagen. Alle diese geschlossenen Räume mündeten nach Osten — gegen den starken Südwind mußte man sich schützen — mit kleinen Säulen- und Pfeilerhallen auf Lichthöfe mit Terrazzoböden und Wandmalereien: bei dem starken Licht des Südens genügte diese Anlage der Beleuchtung, die außerdem bei der Sommerhitze noch eine bequeme Kühle festhielt; durch Fenster und Türen fiel auch noch in Nebenräume wie Treppen und Gänge Licht. Im ersten Stock dieselben Anlagen mit prächtigem Wandschmuck, „der Thalamos", und ein großer Saal muß wohl nebenan über der luftigen „Halle der Doppeläxte" gelegen haben, an deren Wandquadern sich überall dieses geheimnisvolle Zeichen eingemeißelt fand. Vielleicht deuten Anzeichen bei der Treppe noch auf ein drittes Stockwerk in diesem Gebäudeviertel, in dem alles Raffinement zur Befriedigung eines gesteigerten Luxus aufgeboten war.

Auch außerhalb dieser zusammenhängenden Gebäudemasse sind noch eine Reihe von zum Teil merkwürdigen Ruinen aufgetaucht und vervollständigen

das Bild dieser offenen Königsresidenz, in der ein prunkliebender Herrscher saß inmitten seiner Mannen, die ihm die unerschöpflichen Vorräte in die langen Reihen der Pithoi lieferten. In dieser Kultur der Bronzezeit war uns eine völlig neue Welt aufgegangen mit der satten märchenhaften Farbenfreude des Südens — wie monoton und nordisch düster nimmt sich dagegen alles in Troja aus —, bewohnt von eigenartigen begabten Menschen, die aus lebendigem Empfinden so immer neues zu schaffen wußten, nicht unbeugsam starr wie der semitische Orient. Das zeigte uns noch einmal der Nachmittag im Museum: diese Keramik mit ihrem bunten farbensicheren Naturalismus, der erst spät der Stilisierung verfällt, diese Technik an den Fayencefiguren der schlangenschwingenden Göttin und dem harten Stein der figurenreichen Reliefgefäße, diese Wandgemälde mit den Darstellungen von Tänzerinnen und von großen Volksszenen an einem Heiligtum.

Schwer war der Abschied gewesen von diesem südlichsten Punkte unserer Reise; als wir am andern Morgen früh auf Deck kamen, da lief unser Schiff in den blauen Sund des alten Kraterrundes von Thera ein: der jäh aufragende Abbruch zeigte uns in düsteren Farben die verbrannten Laven abwechselnd mit grauroten Tuffen, über die sich das weißgelbe Leichentuch einer bis zu 30 m mächtigen Bimssteinschicht gelegt hat: Zeugen einer furchtbaren Erdtragödie, deren letzter Akt für alle Zeiten in diesem grandiosen Naturbild festgebannt ist. Hoch droben am Rand aber winkten unter der friedlichen Bläue des Himmels heute die blendend weißen Häuser von Phira, zu dem an der 200 m hohen Wand im Zickzack die schmale Skala emporführt. Hier oben empfing uns der Scholarch Vassiliu, der uns den ganzen Tag über liebenswürdig zur Seite war. Nach dem Besuch des neuen Museums, dessen Hauptschätze die geometrischen Vasen aus den Gräbern der alten Theräer bilden, ging's auf Maultieren in langer Karawane durch üppige Weingärten und das Dorf Pyrgos hinauf auf den höchsten, dem Propheten Elias heiligen Punkt der Insel, wo im gastfreundlichen Heim der Klostermönche das Mittagsmahl trefflich mundete, und ein feuriger Theräer Tropfen — „Vino santo“ nennen sie ihn — die Zunge in den verschiedenen Sprachen des Mittelmeeres zu lösen begann. Hoch vom Dach aber genoß man eine einzigartige Rundsicht: rings Meer und Meer, nur ganz in der Ferne einige Inseln auftauchend, im Süden das lange, lange Kreta, dessen drei Schneegebirge über den verschwimmenden Horizont hervorleuchteten; vornen an der Südspitze der Insel die Stelle, wo noch Ansiedlungsreste aus dem 2. Jahrtausend unter jener Bimssteinschicht liegen; weiße Rauchwölkchen über den Kaymeni-Inseln im Sund erinnerten uns, daß der Feuerherd im Schoß der Erde noch nicht erloschen ist. Mit dem alten Kalksteinmassiv des H. Elias durch einen Sattel verbunden ist der nach S.-O. steil ins Meer hinausragende lange Felsenrücken des Messavuno, auf dem spartanische Einwanderer im 9. Jahrhundert die Stadt gründeten. Aus dieser alten Zeit, da noch Könige in Thera regierten, sahen wir noch draußen ziemlich an der Spitze die Reste des alten Tempels des Apollon Karneios, vor dem eine große Terasse für die Tänze zu Ehren des Gottes künstlich hergestellt war; ganz draußen konnten wir uns an jenen bekannten, so schwer lesbaren Felsinschriften abmühen, diesen merkwürdigen Dokumenten für Religions- und Sittengeschichte, in nächster Nähe einer Felshöhle am Südhang, die sicher ein altes Heiligtum war. Mehr einwärts wieder liegt die Agora, der Mittelpunkt des städtischen Lebens. Lebhaften Handel hat die Koloniegründerin von Kyrene unterhalten mit Kreta wie mit Euböa und Athen: das lehren uns die Funde aus den fromm gepflegten Ruhestätten der Toten dieser Zeit. Größere Bedeutung hat aber das altdorische Felsennest erst gewonnen, als es die Ptolemäer zu ihrem Stützpunkte im ägäischen Meere machten; ägyptische Götter zogen ein am Südende der Stadt; und auf

dem höchsten Punkte saß die ptolemäische Garnison mit Kaserne und Gymnasion; ein Brief des 6. Ptolemäers an ihren Kommandanten Apollonios, hier gefunden, ziert auf der monumentalen Stele das Museum. Auf der Agora erstand, vielleicht über einer Gründung aus der Königszeit, eine lange zweischiffige gedeckte Halle, die „Stoa Basilike", deren Name hier zum erstenmal inschriftlich begegnet, mehrfach umgebaut in römischer Zeit. Natürlich fehlte auch Dionysos nicht, an dessen Kult im Tempel, der nördlich neben der Stoa am Markte liegt, sich der Herrscherkult der Ptolemäer anschloß; seinem Dienst hatte sich eine besondere Kultgenossenschaft der fremden Söldner gewidmet. Sonst schmücken noch Statuenbasen und Exedren den langen Platz, den die Häuserviertel umschließen, von engen Seitengassen z. T. mit Treppen im Abhang durchzogen; aber nichts von jener Regelmäßigkeit wie in Priene; nur ein Haus mit schönem Peristyl in diesem sonstigen Mauergewirr, in dem sich der Innenschmuck kleiner Terrakotten und die gewohnte Dekoration in farbigem Stuck gefunden haben.

An einer Terrasse unterhalb der Hauptstraße nördlich vom Markt hat der Kleinasiate Artemidoros von Perge, ein wunderlicher Protz und theräischer Bürger, sich und seinen Göttern ein Heiligtum errichtet, in dem noch sein Porträtmedaillon am Felsen prangt, und hat so für seinen Nachruhm gesorgt, den ihm das Schicksal zu verweigern schien. Auch ihr Theater hat die Stadt bekommen unterhalb der Hauptstraße südlich vom Markt in den steilen Osthang gehauen; auf der durch eine mächtige Stützmauer gehaltenen Bühnenterrasse mag wohl anfangs eine hölzerne Skene gestanden haben, bis erst mehrere Umbauten das jetzige Bild des römischen Theaters schufen. Ganz draußen bei den Inschriften wurde dann im Gefolge der örtlichen Tradition ein großes Ephebengymnasion erbaut, an das sich noch eine Badeanlage schloß. Im Gefühl tiefen Dankes gegen den Freih. Hiller von Gärtringen, dessen opferfreudige Ausgrabungen diese altgriechische und hellenistische Bergstadt hat wiedererstehen lassen, stiegen wir gegen Sonnenuntergang am Nordhang über lange Bimssteinhalden hinunter an den flachen angeschwemmten Strand, zu dem sich die Außenseite des Kraters ganz sanft abdacht; hier erwartete uns unser Schiff, mit dem wir nun in den Archipelagus hinausfuhren.

Im Schlafe passierten wir die Kykladen und standen in des nächsten Morgens Frühe schon am flachen Strand des stillen kleinen Delos. Ein frischer Morgengang brachte uns gleich nach dem Götterberge Kynthos, der uns die „Inseln im Kreise" liegen zeigte, zu unseren Füßen das langgestreckte Felseneiland mit seinen Ruinen, unter denen sich mitten aus den Häuservierteln das Temenos des Apollon heraushebt, dahinter eine sumpfige Niederung, der „heilige See". Beim Abstieg kommen wir an Terrassen und Felseinarbeitungen vorbei zur Apollongrotte, die vorn durch eine Mauer kyklopischer Blöcke geschlossen ist, und es war ein stimmungsvolles Augenblicksbild, als die von hinten durch eine Ritze einfallenden Strahlen der Morgensonne auf einem Spinnengewebe spielten, das wie ein „Allerheiligstes" in der Mitte der Höhle herunterhing.

Hier erwarteten uns die Herren des französischen Instituts, die sich dann liebenswürdig in die Führung der einzelnen Gruppen unserer Gesellschaft teilten. Da liegt gleich vor uns das Theater, merkwürdig durch das rings von Säulen umgebene Gebäude der Skene; auf einer Rampe an der mächtigen hellenistischen Quadermauer entlang, die die Cavea trägt, steigen wir herunter in das sich nördlich anschließende Häuserviertel; eine enge, meist nur 2 m breite Straße, unter deren Plattenpflaster der Abflußkanal liegt, zieht sich in Windungen vom Theater nach N., die „Theaterstraße", von schmäleren Seitengassen gekreuzt, die das Häuserviertel in „Insulae" teilen. Hier begreift man, wie bald diese Gassen nach Sonnenuntergang in Schatten sinken mußten, wenn man durch die monotonen Hauswände auf beiden Seiten hindurchgeht, die kein Fenster belebt.

Zum Teil sind es nur einfache Kammern mit breitem Eingang, in denen sich wohl hie und da noch ein Pithos im Boden eingegraben oder eine Oelpresse fand, Verkaufsläden also. Damit wechseln Türen ab mit Marmorschwellen, die nach dem Innern führen, wohin sich ja das ganze konzentriert. Durch einen schmalen Vorraum treten wir in den geräumigen Hof des hellenistischen Privathauses. Rings sind die Säulen wieder aufgerichtet, zwischen ihnen auf dem Boden meistens ein großes Mosaikbild, auf der einen Seite liegt der Brunnen, dessen Randeinfassung noch die Ausriefelung durch die Seile zeigt, ihm gegenüber eine Oeffnung, die in die gemauerte Zisternenkammer hinunterführt. Nach allen Seiten blicken wir hinein in die Zimmer ringsum, deren Wände bisweilen 2—4 m hoch noch stehen, an der Nordseite große Räume mit breiten Türen, die sich der Sonne zu öffneten und gegen die Hitze wohl mit Teppichen verhängt wurden. Auch steinerne Treppenstufen haben sich gefunden und ebenso Architekturreste des Obergeschosses im Schutt. Einzelfunde sind gering, da man, wie noch heute im Süden, die Häuser einfach verließ, teils nach Bränden, deren Spuren noch sichtbar waren, oder infolge anderer Ereignisse. Neben der zimmerreichen „Villa" des Großkaufmanns, deren Wände farbige Stuckverzierung im „Inkrustationsstil" schmückte, liegen aber auch mehrere Gruppen von 2 oder 3 Zimmern unter einer Anlage vereinigt, die Mietswohnungen der armen Arbeitsleute. Sie treffen wir besonders am Strand, an dem sich der lange mit Platten gepflasterte Quai hinzieht; auf ihn münden wieder einräumige Läden; erst hinter diesen liegen in langer Reihe die großen Magazine, einzelne mit Peristylhof und auch Obergeschossen. Hier wurden die Waren aufgestapelt, die der Transitverkehr brachte und wieder fortführte. Darin bestand ja die große Bedeutung von Delos in hellenistischer Zeit, dem erst die Makedonen und dann die Römer ihre Aufmerksamkeit zuwandten; und diesen hellenistischen Transithafen im Zentrum des Inselmeers wieder aufgedeckt zu haben, ist das so dankenswerte Verdienst der französischen Ausgrabungen.

Eine lange Halle, von Philipp V. gestiftet, in der unter lebhaftem Feilschen wohl so manches Geschäft ehemals zwischen Maklern und Rhedern abgeschlossen wurde, führt von hier zum Temenos des Apoll hinüber, der hier drei Tempel besaß, in verschiedenen Jahrhunderten nebeneinander errichtet, aber nur in den Fundamenten noch erhalten. Nicht weit davon die Basis und Stücke vom Torso des archaischen Riesenapoll, den die Naxier einst geweiht; auf der anderen Seite im Osten des Tempels eine lange Halle, deren dorische Halbsäulen Stiervorderteile als Kapitelle trugen, vor ihr wohl der berühmte „Hörneraltar". Viele kleine und große Statuenbasen und Exedren, auch Schatzhäuser, füllen den Festplatz, den rings lange Säulenhallen einfaßten. Ein Torbau führt im Norden hinaus auf eine große römische Agora, an deren Hallen sich hinten Nischen und Verkaufsräume anschlossen, und hinter ihr stehen wir am Ufer des heiligen Sees, wo Leto einst ihre Zwillinge geboren. Hier kommt ein anderes Häuserviertel zum Vorschein, auch Bildhauerateliers darunter, in deren einem ja die feine hellenistische Kopie des polykletischen Diadumenos gefunden ist.

Ein kurzer Besuch am Nachmittag galt noch dem kleinen Museum: neben liederlicher Steinmetzarbeit kleiner Statuetten eine reizende Serie prachtvoller Kohlenbecken aus Ton mit Reliefschmuck und die glatte Marmorgruppe einer Aphrodite, die einem ihr zu Leibe wollenden Panisken mit der Sandale eine schlagende Zurechtweisung gibt. Dann lichtete unser Dampfer im flachen Sund zwischen Delos und Rhenaia wieder seine Anker. Nach kurzer Fahrt liefen wir Mykonos an, ein sehr freundliches Städtchen, das sich an einem Hang hinzieht, den oben eine hübsche Reihe von Windmühlen krönt. Hier liegen im Museum die wichtigen Vasenfunde aus Rhenaia, wohin 426 bei der Reinigung von Delos sämtliche auffindbaren Gräber mit Inhalt überführt worden waren, mei-

stens Stücke lokaler Inselkeramik des 8. und 7. Jahrhunderts. Nach zweistündiger Fahrt war das Ziel des Abends erreicht, Syra, die heutige Handelsmetropole der Inseln, und es waren noch ein paar köstliche Stunden, die wir unter Palmen wandelnd auf der breiten Platia des belebten Ortes in prachtvoller Sommernacht zubrachten.

Es war gegen Mitternacht, als wir aufbrachen, und die letzte Nacht auf unserem Dampfer verging wie die andern. Früh am Morgen setzten wir am flachen Strande von Marathon an Land und der Blick vom Soros der gefallenen Athener orientierte uns über das Schlachtfeld; dann kamen wir bald an der Höhe des alten Rhamnus vorbei und wurden gegen Mittag für ein paar Stunden in der kleinen Bucht von Eretria ausgebotet. Ein kurzer Gang zeigte uns, was von der einst so mächtigen Stadt Euböas zu Tage lag, das Theater mit seiner „charontischen Stiege", daneben das Gymnasion am Fuß des Burghügels; in der Nähe auf einem Hügel das Kammergrab des 4. Jahrhunderts mit seinen Thronen und Klinen aus bemaltem Marmor zur Aufnahme der sterblichen Reste einer reichen Familie; nahe beim heutigen Orte, in dem römische Fußböden zu Tage kamen, die Fundamente eines Apollotempels. Immer näher traten die beiden Ufer des Kanals, und in kurzem waren wir an der engsten Stelle, wo wir in Chalkis unsere treue „Thessalia" für immer verließen. Am Rest des Nachmittags konnten wir noch im Museum des freundlichen Ortes die entzückenden archaischen Marmorskulpturen vom Apollontempel von Eretria bewundern, die mit denen des peisistrateischen Athenatempels wetteifern, und mancher tat wohl über die Brücke, unter der in dieser Enge eine reißende Strömung dahinstürzt, einen neugierigen Blick nach Böotien hinein.

Der Frühzug des nächsten Tages führte uns dann schnell dem Westen zu durch ein an historischen Stätten so reiches Gebiet: bald ließen wir die Berge von Aulis hinter uns, die Gegend von Tanagra erschien, zu beiden Seiten sahen wir das fette Gartenland des fruchtbaren Böotien, an den Hügeln der Kadmeia vorbei ging's weiter durch grünende Felder, die man endlich dem alten Kopaissee abgewonnen; aber trotzig ragen noch seine alten Seefesten auf, Haliartos, Gulas, Orchomenos, und im Westen wurden die Schneespitzen des Parnaß sichtbar. Beim wieder aufgerichteten Löwen von Chaironeia erwarteten uns bereits unsere Maultiere zum Ritt nach Delphi. Noch sahen wir Daulis liegen auf hoher Warte, dann umfing uns die stille Gebirgslandschaft; wir ritten weiter durch die einsam schaurige Schiste, immer rechts die himmelhochstarrenden Wände des Parnaß, um dessen Schneehäupter sich duftige Wölkchen sammelten, bis ein Windstoß sie entführte. Nachdem dann in dem malerisch daliegenden Gebirgsdorf Arachova die Höhe (über 900 m) überwunden war, noch einige hundert Meter abwärts; da war es Nacht geworden, als wir nach neunstündigem Ritt unser Quartier in Delphi erreichten.

Und in welche Gegend waren wir gekommen! Fast zwei Tage konnten wir diese großartige Romantik der Natur genießen, in der Allgriechenland seinem geistigsten Gotte am steilen Felsenhang ein so heroisches Heiligtum erbaut! Und diese Feststätte selbst, die im Wetteifer um die Gunst des großen Propheten Fürsten und Staaten und hervorragende Bürger mit einem so glänzenden Schmucke versehen, wie ihn die herrlichen Skulpturen des Museums zeigen, von der wunderbaren Reliefkunst der Marmorfriese des Knidierschatzhauses zur anmutig-ernsten Bronze des Wagenlenkers, von dem Thessalier Agias, aus dessen tief umschatteten Augen Lysipp noch die ungebrochene Wildheit des trutzigen Barbaren blitzen ließ, bis zum späten feinen Antinous. Und das alles ist doch nur ein schwacher Abglanz von all dem einstigen unermeßlichen Reichtum, der uns monumental ein so aufrichtiges Bild von der Geschichte Griechenlands gibt: erzählen nicht die Reihen der Weihgeschenke zu Beginn der „heiligen Straße",

von denen eines vor dem anderen oder ihm gegenüber aufgestellt wurde, deutlich genug von der ewigen Fehde der Kleinstaaterei in Hellas' größter Zeit?

Es waren kurze, aber erhebende Tage in Delphis Felsennatur, am kastalischen Quell, bei dessen silberklarem Naß mancher dem Weine bis auf weiteres abschwur. Aber die Reise drängte weiter. In 2 Stunden waren wir durch den herrlichen Oelwald von Krissa wieder unten am Meer in Itea. Hier nahm uns am Abend ein kleiner griechischer Dampfer mit über den korinthischen Golf und setzte uns in regnerischer Frühe an der N.-W.-Ecke der Peloponnes bei dem schmutzigen Dorfe Kyllene ans Land.

Von hier waren es nur noch ein paar Stunden Eisenbahnfahrt, und dann standen wir in einer ganz anderen Gegend. Wie deutsch fast mutete uns diese liebliche Ebene von Olympia an, rings von bewaldeten Höhen umgeben. Während in Delphi, was einst die Barbarenstürme übrig gelassen und Erdbeben zu Fall gebracht, von niedersausenden Bergstürzen begraben war, hatten an der Stätte der Agone einst friedlich Kladeos und Alpheios mit ihrem Schlamm die gestürzten Trümmer zugedeckt — wie, das zeigte uns der fast trockene Kladeos selbst, der am ersten Abend binnen einer Viertelstunde meterhoch mit seinen braunen Fluten ging, die ein plötzliches Gewitter aus der Ferne schickte. Deutsche Gelehrte hatten dann hier zum erstenmal der Folgezeit ein Muster einer Ausgrabung geschaffen und uns den Hermes und die Giebel des Zeustempels geschenkt, in denen wir den Triumph der freien Marmorkunst und griechischen „Stil" bewundern lernten. Und heute wieder vermag uns die Altis mit ihren heranwachsenden Bäumen ein stimmungsvolles Bild eines antiken „Haines" zu geben, aus dessen Grün die zwei wiederaufgerichteten Säulen des Heraions hervorleuchten und uns leicht den breiten, niedrigen Tempel, den ältesten von Griechenland, in Gedanken wieder aufbauen lassen.

Am Abend des übernächsten Tages nahmen wir in Patras wehmütig Abschied von griechischem Boden und traten mit dem italienischen Dampfer die Heimreise an. Ein paar Stunden konnten wir noch Korfu mit seiner paradiesischen Natur genießen; und wieder im Morgengrauen legten wir am Kai von Brindisi an. Nach kurzer Bahnfahrt waren wir in Tarent, wo ein mehrstündiger Aufenthalt uns über die Lage der Stadt mit dem alten dorischen Tempel orientierte und im Museum das Verhältnis Italiens zu Griechenland von mykenischer bis in römische Zeit vor Augen führte. Am Nachmittag brachte uns der Zug weiter nach Norden durch die Apenninen am ragenden Monte Alburno hin, und abends trafen wir in Pompeji ein. Ein wenn auch schneller Rundgang am folgenden Tag vervollständigte, soweit es diese Stadt des täuschenden Scheins vermochte, in lebendigster Weise das hellenistische Städtebild, das wir aus dem Osten mitgebracht hatten; und ein plötzlicher Aschenausbruch des noch immer nicht ganz ruhigen Vesuv, als wir um 9 Uhr auf dem Forum standen, vergegenwärtigte uns den Untergang der Stadt, in der wir weilten. Die zwei nächsten Tage in Neapel bis zur Ankunft des Lloyddampfers „Königin Luise" waren schnell herum, noch einmal konnten wir einen Tag auf See genießen, am Morgen des Pfingstsamstag, am 2. Juni, brachte uns von Genua der Zug dem Norden zu. Um Mittag grüßte schon der nordische Bau des Mailänder Doms; dann noch ein letztes Lachen des blauen Himmels, und hinter dem Gotthard lag die Heimat im nordischen Nebel. In den Herzen der Reiseteilnehmer aber leuchtete die Sonne des Mittelmeeres in ihrer unaussprechlichen Glut nach und wird immer nachleuchten, getragen von dem tiefen Gefühl innigster Dankbarkeit gegen unseren Führer, dessen nie versagender Mühe wir jene unvergeßlichen Tage lebendigen Schauens unter der Sonne Homers verdankten.

Heidelberg. Hermann Gropengießer.

Zum englischen Unterricht am Gymnasium.

Wir entnehmen der zweiten Morgenausgabe der Kölnischen Zeitung vom 14. August (Nr. 848) folgende Aeußerung des Kollegen Jäger bezüglich des Englischen als Pflichtfachs am Gymnasium.

Der Verein Berliner Kaufleute und Industriellen hat, wie Sie in Nr. 827 vom 8. August berichten, in diesen Tagen eine Eingabe an das preußische Kultusministerium gerichtet, in welcher er bittet, den englischen Sprachunterricht als Pflichtfach an den preußischen Gymnasien einzuführen. Die Eingabe will nicht in den Streit der Humanisten und Realisten eingreifen, sie betont sehr richtig, daß es höchst wünschenswert sei, daß nach wie vor ein erheblicher Prozentsatz der „Pioniere deutscher Wirtschaft" durch die Schule des Gymnasiums gehe. Man sieht: hier sind Männer, die nicht blind sind gegen die Vorzüge der Gymnasialerziehung und die mit sich reden lassen, wenn ein Schulmann, der seit 40 Jahren und länger das Englische als Wahlfach am Gymnasium gefordert und betrieben hat, seine Bedenken gegen diese Sprache als obligatorisches Fach ausspricht. Ich glaube mich dazu um so mehr verpflichtet, als die Gründe für die Einführung — das Englische sei Weltsprache, seine Kenntnis für alle möglichen Berufe lägen auf der Hand, und ähnliches, was niemand leugnen wird — leicht den richtigen Gesichtspunkt für die Stellung der Frage verrücken und dazu dienen können, eine Bewegung hervorzurufen, die zu weiterer Verflachung unserer Gymnasialerziehung, die ohnehin schon zu einem der Einheit entbehrenden Encyklopädismus neigt, führen würde. Wie ist jetzt tatsächlich die Stellung des Englischen an unsern Gymnasien? An den meisten ist für die Erlernung der Sprache in der Weise gesorgt, daß regelmäßiger Unterricht in drei Jahreskursen zu zwei Wochenstunden an Schüler der Obersekunda und der Prima — also in einem Alter, das schon ein erhebliches Maß von Kraft und Geschick wissenschaftlichen Arbeitens erlangt hat — erteilt wird, sofern solche sich freiwillig dazu melden: und davon wird reichlich und in steigendem Maße Gebrauch gemacht. Der pädagogische Wert dieses Fachs liegt meiner Meinung nach darin, daß das Englische die erste Sprache ist, die der Schüler lernen kann oder darf, nicht muß, und dieser Charakter der Freiheit und Freiwilligkeit bestimmt auch die Art des Unterrichts, die Freude des Lehrers und die Freudigkeit des Schülers, der, da die Sprache leicht ist, sehr bald die Frucht seiner Arbeit sieht und genießen kann. Außerdem ist für einzelne Gegenden und selbst allgemein zugelassen, daß der Abiturient sich beim Examen das Englische statt des Französischen als Prüfungsfach wählen kann, was mir bei der Bedeutung des Französischen als einer Bildungssprache in vollem und hohem Sinn keineswegs, um es nur zu gestehen, einleuchten will. Würde das Englische als Zwangsfach eingeführt, so müßte es früher, schon in Tertia, wie in den Realanstalten, spätestens in Untersekunda beginnen, wo jetzt schon die Buntheit der Lehrfächer die Wirksamkeit und den erzieherischen Zweck des Gymnasiums einigermaßen beeinträchtigt, und es würde außerdem einen neuen und einen wirklichen, nicht bloß eingebildeten Quell der Ueberbürdung für diese Klassen anbohren, eine Gefahr, die bei schon reifern Schülern und bei freiwillig, frei gewähltem Unterricht wegfällt. Die Forderung zwangsweiser Einführung scheint uns auch in Widerspruch zu treten mit der jetzt vielfach verlangten „freien Gestaltung des Unterrichts für die obern Klassen", die die Einfügung eines neuen obligatorischen Fachs nicht gestattet, und sie verkennt auch das Wesen des Gymnasialunterrichts. Die Kunst dieses Unterrichts beruht auf weiser Behandlung hinsichtlich der Quantität des Wissensstoffs in den untern Klassen, damit an wenigen großen und

würdigen Gegenständen die Kraft für alle erstarke und sich entwickle. Wer mit Untersekunda zu einem praktischen Berufe abgeht, der findet die Gelegenheit, das Englische, das er braucht, zu lernen, heute sozusagen auf der Straße; wer dagegen studieren will, findet die Gelegenheit, wenn er sie nicht schon auf dem Gymnasium benutzt hat, auf der Universität in jedem ihm wünschenswerten Umfang, und man kann die Erlernung oder Fortsetzung des Englischen namentlich als eine heilsame Beschäftigung in den langen Universitätsferien empfehlen. Das Gymnasium aber — vergessen wir nicht, es denen ins Gedächtnis zurückzurufen, die ihm immer neue Fächer zuweisen wollen — das Gymnasium hat nicht die Aufgabe, auch nicht die Möglichkeit, alles zu lehren; wohl aber die, in seinen Zöglingen die Fähigkeit und die Lust zu erwecken und zu erziehen, alles zu lernen.

In der Sonntags-Ausgabe derselben Zeitung vom 18. August (Nr. 863) brachte dann die Redaktion noch zwei Aeußerungen über den gleichen Gegenstand zum Abdruck. Die eine rührt von Dr. Herm. v. Ihering her, dem Direktor des Staatsmuseums in São Paolo, der sich gegenwärtig in Europa aufhält. Er teilt „als Arzt und Gelehrter" den Standpunkt der Kaufleute und erklärt, seine Erfahrungen hätten ihm die dankbare Hochschätzung der Leistungen des humanistischen Gymnasiums nie geschmälert, ihn aber zu der Ueberzeugung gebracht, daß die Verteilung der Lehrgegenstände zum Teil eine bessere sein könne. Er meint, daß er und seine Mitschüler [auf dem Gießener Gymnasium] in einzelnen Fächern, namentlich in Mathematik und Griechisch, mehr und in anderen weniger gelernt hätten, als nötig gewesen wäre, das letztere in den neueren Sprachen.

„Als eine unzureichende Ausbildung muß es bezeichnet werden — heißt es weiter —, wenn der vom Gymnasium abgehende junge Mann nicht imstande ist, fließend englisch und französisch zu konversieren und zu korrespondieren. Dies ist eine zu berechtigte und durch die Erfahrung zu begründete Forderung, als daß sie nicht in absehbarer Zeit sollte erfüllt werden. Die Schwierigkeit liegt dabei meines Erachtens durchaus nicht in dem Widerstand derer, denen es zukommt, das alte gediegene Programm des humanistischen Gymnasiums umzugestalten, sondern in dem Umstande, daß es an geeigneten Lehrkräften fehlt."

Weiter führt Ihering das Urteil seines Vaters, des berühmten Juristen an, der ebenfalls eine wesentliche Besserung des Unterrichts in den modernen Sprachen an den Gymnasien für notwendig hielt, ohne daß jedoch der Charakter des humanistischen Gymnasiums verändert würde, für dessen Wert ihm auch das bekannte Urteil Liebigs, wie er sagte, Bestätigung gab.

Nach der Aeußerung von Dr. Ihering ist noch die eines nicht genannten rheinischen Schulmannes abgedruckt, der sich zwar völlig mit Jägers Schlußsatz einverstanden erklärt, aber meint, daß die Verpflichtung aller Schüler, auch Englisch zu lernen, doch etwas wohltätiges sein würde.

Wir haben bei einer früheren Gelegenheit gesagt, warum wir bei großer Liebe für die englische Sprache und Literatur und bei aller Hochschätzung des englischen Unterrichts die früher auch von uns gehegte Ansicht aufgegeben haben, daß Englisch und Französisch für alle Sekundaner und Primaner Pflichtfach sein müsse. Hier möchten wir nur auf die Uebertriebenheit der Iheringschen Forderung hinweisen, daß alle Gymnasiasten bei ihrem Abgang von der Schule im Stande sein müßten, fließend englisch und französisch zu konversieren und zu korrespondieren, und möchten fragen, wie viele Realschulabiturienten dies zu tun vermögen.

U.

Von der Universität Heidelberg.

Ein Mann, der über ein halbes Jahrhundert, an zwei Universitäten die tiefgehendste Wirkung auf die akademische Jugend aller Fakultäten geübt hat, ist aus dem Leben geschieden. Unserer Verehrung für **Kuno Fischer** haben wir vor drei Jahren, als die achtzigste Wiederkehr seines Geburtstages nahte, in diesen Blättern Ausdruck gegeben und zugleich auf das Verhältnis hingewiesen, in dem er zu den Bestrebungen unseres Vereins stand.

Der geniale Interpret der größten deutschen Denker und Dichter, der das Eigentümliche deutscher Denk- und Empfindungsweise so klar wie wenige erfaßt hatte und selbst in allem Sinnen und Trachten ein echter Deutscher war, hat bei jedem Anlaß die unlösliche und dauernd segensvolle Verknüpfung unserer geistigen Kultur mit der Altgriechenlands und

Altroms und den unersetzlichen Wert der altklassischen Schulstudien betont, hat häufig vom Katheder und in Gesprächen eine volle Schale des Zorns und des Spottes auf die Beschränktheit derer ausgegossen, die unter der Flagge des Nationalismus dafür agitieren, daß unsere Jugend nicht mehr wie die früherer Jahrhunderte aus Quellen trinken soll, aus denen eine unermeßlich reiche Fülle von Belehrung und Erhebung Unzähligen geflossen ist.

Eine so hochbedeutende und so ungemein eigenartige Persönlichkeit, wie die Kuno Fischers, nach den verschiedenen Seiten seines Wesens und Wirkens zu zeichnen, vermag nur eine Meisterhand. Sie hat sich gefunden. Die jetzt veröffentlichte Rede, die Wilhelm Windelband bei der Trauerfeier der Ruperto-Carola gehalten hat, ist ein nekrologisches Meisterwerk, das den Forscher, den Schriftsteller, den Lehrer und den Menschen in vollendet treuer und vollendet feiner Weise charakterisiert.

Es waren weihevolle Stunden, während deren an dem 23. Juli, dem Tage, an dem Kuno Fischer das 83. Lebensjahr vollendet haben würde, die Lehrer der Heidelberger Universität mit Verwandten des Hingeschiedenen, den Vertretern der Großherzoglichen Familie, der staatlichen und städtischen Behörden, ungezählten Studierenden und Einwohnern der Stadt, deren Ehrenbürger Fischer an seinem 70. Geburtstag geworden, in den weiten Räumen der Stadthalle zur Gedächtnisfeier versammelt waren. Theodor Curtius, der Chemiker, seit Viktor Meyers Tode Fischers Kollege, hatte einst, durch eine Stunde des Fischerschen Faustkollegs tief angeregt, den Monolog „Erhabener Geist, du gabst mir, gabst mir Alles, worum ich bat" in Musik gesetzt. Die ergreifende Komposition mit reicher Orchesterbegleitung gelangte jetzt zur Aufführung unter Leitung Philipp Wolfrums: der Sänger war Anton Sistermans. Und nach der Gedächtnisrede ertönte die Marcia funebre aus der Eroica. Eine Feier dessen würdig, dem sie galt. Ein früherer Zuhörer des Gefeierten, jetzt ein halbergrauter Mann, äußerte: „Es schien mir, ich sei wieder jung geworden: so lebendig wurde ich in begeisterungsvollste Stunden meiner Studienzeit zurückversetzt."

Unter den bei der Feier Anwesenden war auch der älteste lebende Freund Fischers, der von der Quarta bis zum Abiturientenexamen sein Klassenkamerad in dem Posener Friedrich-Wilhelms-Gymnasium gewesen ist und seit dem Jahr 1872 wieder in regem Verkehr mit ihm gestanden hat, **Gustav Wendt.** Nachdem er das achtzigste Lebensjahr vollendet, hat er die zwei durch eine Reihe von Dezennien verwalteten Ämter niedergelegt, die Direktion des Karlsruher Gymnasiums und das Referat über das Gymnasialwesen des Landes im Großh. Oberschulrat, Ämter, deren eines schon eine gewöhnliche Arbeitskraft vollauf beschäftigt hätte und die Wendt zudem mit einer ausgedehnten Unterrichtstätigkeit (die ihm wohl die liebste Tätigkeit von allen war) und mit zahlreichen wertvollen Publikationen, wie der Übersetzung des Sophokles, verband. Wie hohe Verdienste er sich um das höhere Schulwesen des Großherzogtums erworben, das ist bei der Feier seines 70. Geburtstags durch den Mund von Behörden, von Kollegen, von Schülern kundgetan worden; wie warm und wie wirkungsvoll er alle Zeit für die Sache eingetreten ist, deren Förderung die Aufgabe unseres Vereins ist, das ist vor zehn Jahren in einem Bericht unserer Zeitschrift über jene Feier gesagt worden. Bei seinem Rücktritt von der Riesenarbeit, die bisher in seinen Händen lag, hat die philosophische Fakultät der Heidelberger Universität ihre lebhafte Hochschätzung seines Wirkens in einer Adresse zum Ausdruck gebracht, deren Abdruck wir uns um so weniger versagen mögen, als schulmännische Verdienste keineswegs immer und überall die richtige Würdigung vonseiten der akademischen Lehrer finden. Die Zuschrift lautet:

„Hochverehrter Herr Geheimer Rat! In den Tagen, da Sie aus Ihren Aemtern scheiden und Unzählige im Lande zu Baden mit segnender Dankbarkeit Ihren Abschied von einem großen Lebenswerke begleiten, kann auch die philosophische Fakultät der Universität Heidelberg es nicht unterlassen, Ihnen in kurzem Worte zu sagen, welchen Dank sie Ihnen schuldet und allzeit schulden wird für so vieles, das Sie dem Lebens- und Arbeitskreise dieser Fakultät und ihrer Mitglieder durch vierzig Jahre hindurch gewesen sind. Ein Lehrer des Altertums, wie wenige an unsern höhern Schulen gewirkt haben, wurzelnd in der Arbeit echter Wissenschaft, lebend in der freien Welt der Kunst, der vertraute Freund eines

Paul Heyse und Johannes Brahms, haben Sie deutsche Dichtung, haben Sie Homer, Sophokles, Platon gelehrt in sechzig Jahren lebendiger Lehre: viele Ihrer Schüler wurden in den letzten vierzig Jahren Schüler der Dozenten unserer Fakultät; viele unserer Schüler wurden wiederum Ihrer Leitung anvertraute Lehrer und in doppeltem Sinne Ihre Schüler; denn in all diesen Jahren war es so vielfach Ihre Hand oder doch das Wesen Ihres Geistes, das Badens Gymnasialwesen regierte. Ihnen vor allen, dem damals auch ein Mitglied unserer Fakultät, Hermann Koechly, helfend zur Seite stand, dankt Baden, danken wir die Reorganisation des höheren Schulwesens, die ein freier, unbureaukratischer Geist, der das Wesentliche sucht, gestaltet hat: durch solche Reorganisation ward die Mitwirkung der Hochschule nicht nur nicht ferngehalten, sondern, soweit es ihren Wünschen entsprach, geflissentlich herangezogen; durch sie sollte dem täglichen Schulleben die Verbindung mit seinen wissenschaftlichen Grundlagen und dem frischen Fortschritt der Forschung, soweit es an Ihnen lag, gewährleistet werden. In Ihrer persönlichen Freundschaft mit einer Reihe von Mitgliedern unserer Fakultät verkörperte sich in allen diesen langen Jahren der wertvolle Bund zweier Faktoren, die im größten Teil des übrigen Deutschlands zum Schaden der Schulen und der Universitäten einander fremd oder gar feindlich zu sein pflegen. Die Vorzüge, die das badische Schulwesen vor dem anderer Staaten auszeichnen, gehen zumeist oder alle auf die Anregung Ihrer Neuorganisation zurück. Ihre Verwaltung ist stets dem tötenden Buchstaben feind gewesen, förderlich allezeit dem lebendigen Geist, wo er nur immer sich regen wollte. Unsere Fakultät hat keine andere Ehre zu vergeben, als die, welche Sie seit den Tagen Ihrer Jugend besitzen. So können wir es Ihnen nur mit schlichten Worten aussprechen, daß unsere Verehrung und unsere Dankbarkeit Sie begleiten möchten in lange Jahre einer stillen Muße, die von dem Bewußtsein unvergänglicher Verdienste um das Unterrichtswesen Badens und Deutschlands erhellt sein darf. Die philosophische Fakultät der badischen Ruprecht-Karls-Universität zu Heidelberg."

Man hört von Feinden der altklassischen Schulbildung öfter, daß deren Verfechter ältere Leute seien: wenn die einmal ausgestorben, werde die bestürmte Festung ohne Verteidiger sein. Eine sehr törichte Vorstellung, deren Vater der Wunsch ist. Alte gehen, Junge treten an ihre Stelle, vielleicht mit noch mehr Kampfeseifer und Kampfeskraft, als die Alten. Daß es jüngst gelungen, einen noch keineswegs älteren Kämpfer, der wehrhaft wenn einer ist, an der Heidelberger Universität festzuhalten, daran haben wir große Freude.

Von den akademischen Lehrern der klassischen Philologie im verflossenen Jahrhundert haben es sich nur wenige angelegen sein lassen, Interesse und Schätzung für das klassische Altertum in weiteren Kreisen zu verbreiten. Hermann Köchly steht mit seinen Bestrebungen dieser Art, mit denen er in Zürich und Heidelberg bedeutende Wirkungen erzielte, ziemlich einsam da. Auch Friedrich Ritschl hat seine wunderbare, jeden irgendwie Empfänglichen packende pädagogische Kraft lediglich der meisterhaft von ihm erfüllten Aufgabe gewidmet, seine Schüler in die strenge Wissenschaft einzuführen und zu ihrer Förderung anzuleiten. Heutzutage läßt es die Kampfesstellung, in der sich die klassische Philologie befindet, immer wünschenswerter erscheinen, daß auch vom akademischen Katheder einem größeren Publikum Einsicht in das Schatzhaus der antiken Kultur eröffnet werde, das für uns nicht minder, ja, genau betrachtet, noch mehr als für unsere Vorfahren wertvoll ist. Diese Aufgabe hat **Albrecht Dieterich** zu der, junge Philologen zu wissenschaftlicher Arbeit zu erziehen, auf sich genommen, und zahlreiche Nichtstudenten wie Studenten sind ihm dafür überaus dankbar.

Aus dem gleichen Bestreben entsprang bei ihm die Anregung zu einer theatralischen Unternehmung. Gegen Ende Juli wurden im Heidelberger Stadttheater zweimal bei ganz gefülltem Haus die Frösche des Aristophanes von Mitgliedern des altphilologischen Studentenvereins aufgeführt. Unter der Oberleitung Dieterichs und der Regie des Vereinsmitgliedes, von dem in diesem Heft und dem ersten dieses Jahrgangs der Bericht über die jüngste Studienreise badischer Philologen verfaßt ist, wurde die genannte Komödie wesentlich in der Droysenschen Übersetzung, doch hier und da mit Einsetzung anderer Fassungen und mit einigen Auslassungen auf die modernen Bretter gebracht.

Dies mit einer der ausgelassensten Komödien des „ungezogenen Lieblings der Musen" zu tun, erscheint vielleicht Manchem als ein großes Wagstück. Aber das Wagstück gelang vollkommen. Auch aus den Reihen der Damen, die unter den Zuschauern waren, haben wir Stimmen vernommen, die das voll bestätigten, und zugleich von einer derselben die zutreffende Bemerkung: „Wie absolut ungefährlich sind doch die Natürlichkeiten, die da vorkommen, wie günstig heben sie sich in dieser Hinsicht ab von den Unanständigkeiten der aus Frankreich bei uns eingeschleppten Ehebruchsdramen." Und wollte man die Naturalia des athenischen Komödienschreibers in übermäßigem Zartgefühl fortlassen, z. B. die wunderbare Sitzung des Dionysos, dem das Herz vor Angst in die Hosen gefallen war, so würde man in der Tat nicht mehr den wahren Aristophanes geben und würde die Zuschauer um nicht wenige geniale Witze bringen. Aber auch die tiefernste Bedeutung des Stückes neben der überlustigen ist von vielen Nichtphilologen, die wir gesprochen, vollkommen erfaßt und gewürdigt worden. Und der Inhalt des zweiten Teils der Komödie ist ja geradezu aktuell zu nennen: beschäftigt uns doch der hier zum Ausdruck gelangte Gegensatz von idealistischer, sittlich wirkender und von gemein realistischer, in die unerquickliche Alltäglichkeit herabziehender Poesie heute ebenso wie vor mehr als 2300 Jahren den Aristophanes und andere Verehrer der älteren Dichtung. Wenn bei den lyrischen Partien die Musik fehlte, so war daran weder Oberleitung noch Regie schuld, sondern der, welcher die Komposition übernommen hatte, aber dann versagte. Und diese Aufgabe ist zweifellos keineswegs leicht; doch wir möchten hoffen, daß wenn die Intendanz eines großen Theaters, wie in Aussicht steht, durch den Erfolg in Heidelberg angeregt, die Frösche zur Aufführung bringt, dann auch die Schwesterkunst der Poesie mittätig sein wird. Die Gesamtleistung der Heidelberger Studenten aber war so vortrefflich, daß auch kritische Köpfe vollbefriedigt waren und daß der gegenwärtige Prorektor der Universität, der Jurist Jellinek, nicht bloß seine Empfindung aussprach, als er bei einer Zusammenkunft nach der Aufführung sagte: was er gesehen und gehört, habe nicht bloß einen erheiternden, sondern auch einen erschütternden Eindruck auf ihn gemacht, und wieder einmal habe er den Satz von der Ewigkeit des hellenischen Geistes bewahrheitet gefunden.

G. Uhlig.

Zur Latinismen- und Graecismenriecherei.

Man erlebt jetzt öfter, daß Leute, die das Deutschtum gepachtet haben, in der Schreibweise Anderer böse Einflüsse von dem Studium der antiken Sprachen entdecken, ja man geht so weit, diese Einflüsse für unvermeidlich und auch aus diesem Grunde jenes Studium für verwerflich zu halten. Daß unsere größten Stilisten durch die Schule der Alten gegangen sind, scheint vergessen zu sein. Insonderheit gelten längere Perioden gern als Sünden, die der Lektüre antiker Autoren entstammen, obgleich sich unter den vielgelesenen auch entschiedene Liebhaber kurzer Sätze befinden. Geradezu spaßhaft aber ist die starke Unkenntnis der Muttersprache, die bei diesen Polemiken manchmal zu Tage tritt.

Im September 1905 war in der Basler Nationalzeitung Jemand für den obligatorischen griechischen Unterricht eingetreten. Eine Erwiderung vom 14. September in demselben Blatt trägt den Titel: „Griechisch und Deutsch" und hebt an: „Einsender dieser Zeilen will keinen gewaltigen Spieß in den zur Zeit wogenden Kampf der Herren Pädagogen über die Rolle des Griechischen im Gymnasium tragen [so!]. Dem gestrigen Herrn Einsender wollen wir auch seine Begeisterung für die griechische Sprache nicht verübeln." Der Schluß aber lautet: „Jedenfalls kann der Herr den segenspendenden Einfluß des Griechischen auf die Muttersprache nicht mit seinem Artikel illustrieren. Denn wer, wie er, ein Sprachungeheuer zu predigen [so!] im Stande ist des Inhalts, daß schon in der ersten Klasse an den Homer «herangegangen werden kann», der beweist, daß er offenbar in seiner Schulzeit sich dermaßen in das Griechische vertieft haben muß, daß er nicht genügende Zeit fand, sich ein bischen Deutsch anzueignen. Sonst müßte er wissen, daß das Zeitwort «gehen» keine Passivform kennt, daß man also niemals sagen darf «ich bin gegangen worden» (außer in spaßhafter

Anwendung), also auch nicht «es kann herangegangen werden». Es gibt allerdings viele, die auch das Zeitwort «kommen» im Passivum verwenden, so daß man täglich lesen kann «es dürfte entgegengekommen werden»; aber daß man auch «gegangen wird», das dürfte doch zu den seltenen Sprachscheusalen gehören und kann nur einem passieren, der vor lauter Griechisch sein liebes Deutsch vergessen hat."

Also von intransitiven Verben ist auch der unpersönliche Gebrauch des Passivums in der dritten Person der Einzahl im Deutschen nicht gestattet. „Es wird vorwärts geschritten, es wird gelaufen", ja auch „es wird gelacht, geweint" ist demgemäß ebenso unzulässig, wie „es wird gegangen". Alles Graecismen. In der Tat? Es wäre interessant, das verführende griechische Vorbild zu „es wird gegangen" kennen zu lernen.

In der mitgeteilten Polemik wird dem Angegriffenen doch wenigstens Kenntnis des Griechischen nachgesagt, ja von allzuviel Griechisch. Der Angreifende besitzt einigermaßen genügende Kenntnis weder vom Griechischen, noch von „seinem lieben" Deutsch. U.

Verzeichnis neuerdings eingesandter Bücher
mit und ohne Kritik.

Uebersichten über die pädagogische Literatur.

Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgeg. von Franz Frisch, Dir. der Landes-Lehrerinnen-Bildungsanstalt und k. k. Bezirksschulinspektor zu Marburg in Steiermark. Wien, Pichlers Witwe u. S. III. Jahrgang, Nr. 1 bis 4. Jährlich 10 Hefte im Umfang von je 2 Druckbogen. Preis des Jahrgangs für Deutschland 4.20 M. Empfohlen vom k. k. Ministerium des Unterrichts.

Bücherei eines deutschen Lehrers. Das Notwendigste aus der pädagogischen Literatur kritisch ausgewählt. Zugleich ein Ueberblick über die Fortschritte der Wissenschaft und Methode der einzelnen Lehrfächer. Herausgeg. von den „Neuen Bahnen". Leipzig, R. Voigtländer, 96 S.

Sammlungen von Schulverordnungen.

Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten hierauf bezüglichen Gesetze, Verfügungen und Erlasse, von Adolf Beier. Zweites Ergänzungsheft (von Jan. 1904 bis Febr. 1906). Halle a. S., Waisenhausbuchhdlg. 116 S. 2 M.

Das höhere Schulwesen im Großh. Hessen. Gesetze, Verordnungen und Verfügungen. Herausgeg. von Geh. Oberschulrat Rodnagel. Zweiter Nachtrag (von Juli 1904 bis Juli 1906). Gießen, E. Roth. 39 S. 1 M. — Hessen ist außer Preußen der einzige deutsche Staat, dessen Unterrichtsverwaltung schon nach dem Zwischenraum von wenigen Jahren eine Sammlung der neueren Verordnungen veröffentlicht.

Schulstreit, Schulreform.

Schulkämpfe der Gegenwart. Vorträge zum Kampf um die Volksschule in Preußen, gehalten in der Humboldt-Akademie in Berlin von J. Tews. Teubner (Aus Natur- und Geisteswelt Nr. 111). 158 S. 1 M. — Diese von dem bekannten Generalsekretär der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung gehaltenen Vorträge betreffen besonders das Verhältnis der Kirche zur Volksschule.

Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung, von Prof. Dr. Hugo Müller, Oberl. am Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt. Gießen, Töpelmann. 142 S. — Ein Buch, das ebenso die Aufmerksamkeit aller Pädagogen und Schulverwaltungsbeamten verdient, wie das vor drei Jahren erschienene desselben Verfassers „Das höhere Schulwesen Deutschlands im Anfang des 20. Jahrhunderts". Die in neuerer Zeit mehrfach mit leidenschaftlichem Eifer bejahte Frage, ob Unterricht und Erziehung bis in die Jünglingsjahre hinein für unsere männliche Jugend einheitlich und gemeinsam sein solle, wird hier auf Grund einer vollkommen ausreichenden Kenntnisnahme der betreffenden Literatur, besonders auch der Schriften behandelt, die über die tatsächlichen Ergebnisse schon bestehender Einrichtungen dieser Art belehren. Die Erörterungen zeichnen sich alle durch ruhige Sachlichkeit und Abwesenheit aller Phrasen aus. Besonders empfehlen möchten wir zur Lektüre die Kapitel: „Die Einheitsschule an sich kein Mittel der nationalen Versöhnung", „Die Einheitsschule keine Forderung der sozialen Gerechtigkeit", „Praktische Erfahrungen mit der Einheitsschule im Ausland und Inland", das letzte mit den Worten schließend: „Unser Ueberblick hat uns gezeigt, daß die von der Einheitsschule erhofften Segnungen überall ausbleiben, aber die schweren unterrichtlichen Schäden allenthalben zu Tage treten".

Abgeschlossen Anfang September.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Grossherzog Friedrich I. von Baden.

Als wir das vorige Heft abschlossen, um es den in Basel versammelten Schulmännern vorzulegen, drückte alle Badener, alle Deutschen schwere Sorge um das Leben des teueren Fürsten, ohne den man sich Deutschland nicht denken konnte. Immer wieder hörte man auf jener Versammlung bekümmert fragen, ob man wohl noch hoffen dürfe, und hörte man Schweizer sich darüber aussprechen, was für ein herzlich lieber, von Jedermann verehrter Nachbar er ihnen doch allezeit gewesen sei.

Am 28. September ist Großherzog Friedrich nun heimgegangen, und wie wir bei verschiedenen Anlässen in dieser Zeitschrift unserem innigen Dank für die Unterstützung Ausdruck gegeben haben, die die von dem Deutschen Gymnasialverein vertretene Sache durch ihn erfahren hat, so ist es uns Herzensbedürfnis, ihm auch ein Dankeswort nachzurufen.

Die Volksschule Badens hat unter der segensvollen fünfundfünfzigjährigen Regierung des Verewigten große, umgestaltende Fortschritte gemacht; der vortreffliche Ausbau des Realschulwesens, die Gründung und Organisation von Realgymnasien und Oberrealschulen, gehört ganz dieser Zeit an. Wie hoch aber zugleich das Gymnasialwesen, die humanistischen Schulstudien von dem Entschlafenen geschätzt wurden, das hat er durch Wort und Tat einleuchtend bewiesen. Mancher weiß es durch Äußerungen aus seinem Munde im Laufe der letzten Jahrzehnte, seit die Anfeindung des Gymnasiums begonnen hatte, weiß, wie der Fürst seine Meinung dabei in scharfen Worten aussprach, wie er insbesondere die Wichtigkeit des griechischen Unterrichts betonte. Dem Unterzeichneten ist in dieser Beziehung vor Allem die Audienz in Erinnerung, in der ihm oblag, über den Verlauf der Berliner Dezemberkonferenz zu berichten. In Übereinstimmung mit solcher Denkweise hat Großherzog Friedrich für seine beiden Söhne den humanistischen Vorbildungsweg gewählt, und er hat wiederholt erklärt, wie voll und ganz ihn diese Wahl befriedigt habe.

Doch noch eine andere Richtung in dem Denken des von uns Geschiedenen ist von hoher pädagogischer Bedeutung. Es ist eine

Tatsache, daß die drei Männer, denen mehr als allen anderen Deutschland die Wiedergeburt seiner politischen Größe verdankt, der alte Kaiser, Friedrich I. von Baden und Bismarck, tiefreligiöse Naturen waren. Das trat auch bei dem, der uns als Letzter verlassen hat, in großen und kleinen Zügen mit größter Klarheit hervor. Die Religion war ihm eine wunderbar stärkende Macht im Handeln und im Leiden. Denn auch von schmerzlichstem Leiden hat dieser so reich gesegnete Fürst kein kleines Maß in seinem Leben erfahren. Unvergeßlich ist mir, wenn ich auch hier eines persönlichen Erlebnisses gedenken darf, eine Unterredung, in der mir der Verewigte sein Mitgefühl bei dem Verluste eines geliebten Kindes aussprach. Als ich bemerkte, daß er selbst uns allen ein Vorbild sei, wie man solchen Schmerz zu tragen habe, antwortete er: „Hat nicht beruhigende, erhebende Kraft bei dem Hinscheiden eines Kindes die innere Gewißheit, daß es für die Ewigkeit reif war?" Und aus der Innerlichkeit und Wärme seiner Religiosität floß unserem Fürsten, der, wenn einer, in seinem evangelischen Glauben feststand, auch die überall betätigte Achtung vor der religiösen Überzeugung Anderer, mit der die seinige nicht übereinstimmte.

Möge der hohe, in allem Urteilen und Streben stets dem Idealen zugewandte Sinn des Unvergeßlichen in ganz Deutschland fortwirken und sich an ihm das Wort „Du sollst ein Segen sein" auch für künftige Geschlechter erfüllen!

G. Uhlig.

Die diesjährige Generalversammlung des deutschen Gymnasialvereins.

Der Zeitpunkt für unsere 16. Jahresversammlung, der durch die beschlossene Anlehnung an die heurige Philologenversammlung bestimmt war, lag für die süddeutschen Schulmänner nicht günstig: hatten doch z. B. in Bayern die neuen Kurse eben erst wieder begonnen. Nichtsdestoweniger erfreuten wir uns einer schönen Frequenz. Abgesehen von der Beteiligung aus Basel und anderen schweizerischen Städten waren (und meist durch mehrere Personen) vertreten Berlin, Steglitz, Blankenburg, Frankfurt a. d. O., Leipzig, Ilfeld, Elberfeld, Marburg i. H., Frankfurt a. M., Heidelberg, Karlsruhe, Straßburg, Stuttgart, Schöntal, Ulm, München, Wien, Lemberg. Der Hauptversammlung voraus ging am Nachmittag des 22. September eine Vorstandssitzung, die mehrere hernach von der Generalversammlung genehmigte Beschlüsse faßte. Am Abend des gleichen Tages fand gegenseitige Begrüßung in einem Zunfthause statt, am Morgen des 23. versammelte sich um 9 Uhr eine größere Anzahl der Teilnehmer im Museum, um unter der überaus belehrenden Führung des Altrektors Prof. Dr. Burckhardt-Brenner die Kunstschätze der Museumssammlungen zu besichtigen: besonders die Bilder Böcklins erhielten durch die Bemerkungen des Leitenden für Viele ein völlig neues Licht.

Um 10 Uhr begann die Hauptversammlung im Vortragssaale des Museums. Der im vorigen Jahr auf der Berliner Versammlung zum Stellvertreter des Vorsitzenden gewählte Gymnasialdirektor Dr. Aly aus Marburg sprach den lebhaften Wunsch aus, daß die Verhandlungen der guten Sache reichen Segen, den Teilnehmern vielseitige Anregung bringen möchten, und teilte dann eine Zuschrift des ersten Vorsitzenden, Geheimrats Prof. O. Jäger mit, in der dieser bittet, sein Ausbleiben zu entschuldigen und die Ehre der Vorstandschaft von ihm zu nehmen, da er dieser Aufgabe wegen vorgerückten Alters nicht mehr gewachsen sei. Schon vor einigen Monaten hatte unser verehrter Freund und κορυφαῖος solche Gedanken dem Unterzeichneten ausgesprochen und auf Gegenvorstellungen des Letzteren nicht eingelenkt. Zwar die schwere Erkrankung, die ihn im vorigen Jahre ergriffen und ihm schon den Besuch unserer vorjährigen Versammlung unmöglich gemacht hatte, ist, wie er uns schrieb und wie auch der zurückgekehrte Humor in seinen Briefen zeigte, überwunden; aber zunehmende Schwerhörigkeit macht ihm die Beteiligung an einer Versammlung und besonders die Leitung von Verhandlungen so schwierig, daß er glaubt mit 77 Jahren (die er inzwischen am 26. Oktober vollendet hat) definitiv auf eine Tätigkeit verzichten zu sollen, die er wohl öfter, als irgend ein anderer von uns, und mit glänzendem Geschick ausgeübt hat. „Daß ich dabei — heißt es in einem Schreiben an den Unterzeichneten vom 24. Juli — nicht unsere Sache verlasse, noch auch die Redaktion unserer Zeitschrift, in der ich seit ihrer Gründung Ihnen als beharrlicher Mitarbeiter zur Seite gestanden habe, das versteht sich von selbst, und ehe ich gestorben oder verdorben bin, gedenke ich unserer Fahne weiter zu dienen, so gut ich noch kann. Die Sache ist einfach die: ich trete wieder als gemeiner Soldat oder meinetwegen als Unteroffizier in die Reihe zurück." Dieselbe Versicherung fortgesetzten Mittuns gab Jäger seinem Stellvertreter, in utrumque paratus, aut versare dolos aut certae occumbere morti, wie er scherzhaft hinzufügte: denn von der Meinung, daß er bei dem Kampf um die von ihm verfochtene Sache unterliegen könnte, ist Jäger ja in Wahrheit ebenso weit entfernt, wie von List und Trug. Der Vorsitzende gab den Empfindungen des Dankes und der Verehrung für den πρόμαχος des humanistischen Gymnasiums den wärmsten Ausdruck und forderte die Versammelten auf, dem hochverdienten Manne die Ehrenmitgliedschaft anzutragen, ein Vorschlag, der einstimmige, begeisterte Aufnahme fand. Der Beschluß wurde telegraphisch übermittelt

und fand alsbald herzliche Erwiderung, ebenso wie ein an unseren früheren Vorsitzenden Geheimrat Schrader abgesandtes Begrüßungstelegramm.

Sodann verlas Direktor Aly die Liste der seit der vorjährigen Versammlung verstorbenen Mitglieder.

Es sind folgende 40: Stadtverordneter Blank, Elberfeld. — Prof. D. Dr. Blaß, Halle. — Prof. Dr. Bombe, Friedeberg (Neumark). — Gymnasialprof. Dr. Braumüller, Berlin. — Geh. Hofrat Prof. Dr. Buhl, Heidelberg. — Otto Cornill, Direktor des städt. Museums, Frankfurt a. M. — Geh. Reg.-Rat, Prov.-Schulrat a. D. Dr. Deiters, Koblenz. — Oberschulrat a. D. Prof. Dr. Dettweiler, Leipzig. — Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Karl Dilthey, Göttingen. — Prof. Dr. Dünzelmann, Bremen. — Gymnasialdir. Prof. Evers, Barmen. — Prof. Farne, Stolp i. P. — Konrektor Prof. Dr. Fischer, Plauen i. V. — Wirkl. Geh. Rat Prof. Dr. Kuno Fischer, Heidelberg. — Geh. Hofrat Prof. Dr. Heinrich Gelzer, Jena. — Geh. Rat Dr. Ritter v. Hartel, K. K. Unterrichtsminister a. D., Wien. — Geh. Reg.-Rat Dr. Hassel, Direktor des Hauptstaatsarchivs, Dresden. — Gymnasialrektor Hofmann, Augsburg. — Geheimer Justizrat Kähler, Landsberg a. W. — Lektor (Gymnasialprof.) Dr. Knös, Upsala. — Prof. Kownatzky, Rastenburg (Ostpr.). — Chefredakteur Professor Dr. Kropatscheck, Berlin. — Postdirektor Krüer, Berlin. — Gymn.-Direktor Prof. Dr. Langsdorf, Dillenburg. — Geh. Rat Dr. Wilhelm Lossen, Heidelberg, früher Prof. der Chemie in Königsberg i. P. — Gymn.-Direktor Dr. Lünzner, Gütersloh. — Geh. Reg.-Rat Gymn.-Direktor Dr. Noetel, Berlin. — Oberl. Rabert, Blankenburg a. H. — Gymnasialprof. Rahn, Gießen. — Gymnasialoberl. Rath, Marburg i. H. — Medizinalrat Dr. Reincke, Hamburg. — Schulrat Gymn.-Direktor Dr. Sauerwein, Neubrandenburg. — Prof. Dr. O. Schlegel, Hagen i. W. — Gymn.-Direktor a. D. Dr. F. Schneider, Berlin-Schmargendorf. — Gymn.-Direktor Spreer, Merseburg. — Gymnasialprof. Thiel, Breslau. — Gymn.-Direktor Dr. Thiele, Vizepräsident der Kgl. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften, Erfurt. — Gymn.-Direktor Ubbelohde, Friedland i. M. — Gymn.-Direktor a. D. Dr. Vitz, Gartz a. O. — Prof. Dr. O. Weißenfels, Berlin.

Nachdem sich die Versammelten zur Ehrung der Verstorbenen erhoben hatten, berichtete unser Schatzmeister, Gymnasialoberlehrer Dr. **Lisco** über den Personalstand und die Kasse des Vereins. Die Zahl der Mitglieder betrug nach seiner Zählung vom 15. September **2295**. Der frühere Schatzmeister, Prof. Brey hatte im Anfang des Februar 2234 gezählt, von denen seither 17 gestorben sind. Folglich sind von Anfang Februar bis Mitte September **78** hinzugekommen. Der Kassenabschluß vom 15. September, der von Gymnasialdirektor Dr. Schneider und Prof. Kuhn in Frankfurt a. d. O. nach den Belegen geprüft und richtig befunden ist, ergab ein Gesamtvermögen von **9242** Mk. 16 Pfg. Dem Kassenwart wurde von der Versammlung der beste Dank für seine zum Teil recht mühevollen Leistungen ausgesprochen.

Sodann erteilte der Vorsitzende zu Begrüßungen vier Herren das Wort, zunächst dem Herrn Regierungsrat **Burckhardt-Finsler**, gegenwärtigem Erziehungsdirektor im Kanton Basel-Stadt, der sich folgendermaßen äußerte:

Hochansehnliche Versammlung! Im Namen der Erziehungsbehörden unsrer städtischen Republik nehme ich mir die Freiheit, Sie, hochgeehrte Herren, auf dem Boden der Stadt Basel herzlich willkommen zu heißen und Ihnen aufrichtigen Dank auszusprechen für die Ehre, die Sie uns durch Ihren Besuch und Ihre heutige Tagung erweisen. Die Stadt Basel, die seit langer Zeit redlich bestrebt war, ihren Söhnen und Töchtern eine gute Schulbildung zu verschaffen und die zu Erreichung dieses Zweckes vor keinem Opfer zurückgeschreckt ist, erblickt in Ihrem heutigen Erscheinen dankbar eine Anerkennung dessen, was sie bis dahin erstrebt hat, und eine Aufmunterung dazu, auf dem betretenen Pfade weiter vorwärts zu dringen. Unsre bescheidenen Verhältnisse sind Ihnen doch

bedeutend genug erschienen, daß Ihr Verein in Verbindung mit den deutschen Philologen und Schulmännern die Stadt als den heurigen Kongreßort auserwählt hat. Wir wissen die Berücksichtigung unsrer Stadt nach Gebühr zu schätzen und erlauben uns der Hoffnung Ausdruck zu verleihen, daß Ihr hiesiger Aufenthalt bei Ihnen nur angenehme Erinnerungen, bei uns aber Anregung und Belehrung die Fülle hinterlassen möge.

Gerade in heutiger Zeit, da die Ausgestaltung des Gymnasiums zu den meist besprochenen und viel umstrittenen pädagogischen Tagesfragen zählt, ist es auch für unsre Stadt von der größten Wichtigkeit, das Urteil derjenigen Männer in dieser Sache zu vernehmen, die als die erfahrensten Hüter und Förderer gymnasialer Bildung in deutschen Landen anerkannt und geehrt sind, und die ihre ganze Energie, ihr bestes Wissen und Können für diese Bildungsanstalten und ihre gedeihliche Weiterentwicklung einsetzen.

Die Zusicherung, hochgeehrte Herren, darf ich Ihnen mit gutem Gewissen geben, daß man auch in Basel das Gymnasium als eine Hauptzierde unter den vielen Schulen des Gemeinwesens betrachtet und daß unseren Behörden und unserem Volk kein Opfer zu groß ist, wenn es sich darum handelt, das Gymnasium auf der Höhe der Zeit zu erhalten. Sind wir uns doch dessen wohl bewußt, daß einst im Jahre 1579 die Errichtung dieser Anstalt eine Herzensangelegenheit unsrer Vorfahren gewesen ist. Es handelte sich damals um nichts Geringeres, als das reformierte, aufblühende Basel auch auf dem Gebiete höherer Jugendbildung konkurrenzfähig zu machen den katholischen Städten gegenüber, in denen die Jesuiten mit größtem Erfolg und Geschick ihre Kollegien errichteten, so daß, wie ein Gutachten sich ausdrückt, „unsers Glaubens Widerwärtige durch ihre Jesuitter uns hierin fürzutreffen understohn, wie sich nun zu unseren zeiten der Papisten Uffatz und Geschwindigkeit, durch der Jesuitter Arglistigkeit gestärkt, augenscheinlich mehret". So war das Basler Gymnasium in einer harten Zeit, da die Wogen der Gegenreformation auch an unsre Stadtmauern schlugen, ins Leben gerufen worden. Es liegt etwas Großes in der Motivierung des Rates, der durch diese Anstalt und die von ihr ausströmende Bildung hoffte „die Religion erhalten, Kirchen und Schulen recht bestellen, die Regiment zieren und befestigen" zu können.

Das Gymnasium hat die auf die Anstalt gesetzten Hoffnungen erfüllt, und von den vielen Männern, die dem Vaterlande ihre Kräfte an der Universität, in der Kirche und im Rathaus gewidmet haben, ist die Mehrzahl im Gymnasium gebildet worden. Wird das auch in Zukunft so sein? Wir hoffen es, weil wir nach wie vor von der Superiorität des Humanismus überzeugt sind, und wir glauben es, weil unser Gymnasium im Laufe der Jahrhunderte es stets verstanden hat, den wechselnden Bedürfnissen der Zeit ohne Preisgabe seiner Prinzipien gerecht zu werden. Wir werden uns bemühen, auch hier auf dem Wege der Evolution und nicht der Revolution vorzugehen, und wir zählen dabei auf die Unterstützung unsres durchaus fortschrittlich gesinnten aber vernünftigen Volkes und seiner Behörden.

Sie sehen, hochgeehrte Herren, auch uns beschäftigen die gleichen Fragen, um die Sie in Ihrer Heimat ebenfalls kämpfen, wir alle möchten unsern Kindern und Kindeskindern ein Gymnasium illustre überliefern, das auf den unwandelbaren Fundamenten hellenischer Schönheit und römischer Kraft ruhend orts- und zeitgemäß sich aufbaut, in dessen Räumen auch die Epigonen des 20. Jahrhunderts sich heimisch fühlen, Kinder ihrer Zeit, aber geadelt durch den Einblick in die antike Welt, die zu jeder Zeit die edelsten Männer aller Völker begeistert hat.

Möge daher Ihre Arbeit, hochgeehrte Herren, am heutigen Tage, mögen die Verhandlungen dieser Woche von bleibendem Erfolge gekrönt sein, damit dadurch

Humanismus und Humanität in gleicher Weise gefördert werden. Basel aber, das die Ehre hat, der Schauplatz Ihrer Tätigkeit zu sein, freut sich mit wohlberechtigtem Stolze seiner gelehrten Gäste und dankt Ihnen auf das herzlichste dafür, daß der Weg nach der schweizerischen Rheinstadt Ihnen nicht zu weit gewesen ist. Mögen Sie nach getaner Arbeit, wenn schon diese nur eine kurze Spanne Zeit in Anspruch nimmt, mit den gleichen Gefühlen von uns scheiden, wie einst Desiderius Erasmus, der seinem Freunde Amerbach, als er das Rheinschiff bestieg zugerufen hat:

Jam Basilea vale, qua non urbs altera multis
Annis exhibuit gratius hospitium.
Hinc precor omnia laeta tibi, simul illud: Erasmo
Hospes tibi [1]) ne unquam tristior adveniat.

Als Zweiter ergriff das Wort Herr Archidiakonus Prof. D. **Scholz**, Pastor an der Marienkirche in Berlin.

Hochgeehrte Versammlung. Es ist mir eine besondere Freude, den Deutschen Gymnasialverein im Namen und Auftrag der Berliner „Humanistischen Vereinigung", wie ich wohl kurz sagen darf, als deren Vorsitzender zu begrüßen und es auszusprechen, wie nahe verwandt wir uns Ihnen fühlen. Diese Verwandtschaft ist nicht Uniformität. Die Bedingungen, unter denen wir Berliner für die gemeinsamen Ideale arbeiten, tragen naturgemäß örtliches Gepräge und suchen den Bedürfnissen, wie wir sie erkannt zu haben glauben, möglichst individuell gerecht zu werden. Aber allerdings liegt uns auf der andern Seite sehr am Herzen, daß alles, was humanistisch denkt, zusammensteht und sich mit dem Bewußtsein der Zusammengehörigkeit durchdringt. Dies ist besonders notwendig angesichts der gemeinsamen Gefahren, von denen wir uns bedroht sehen, Gefahren im eignen Lager und solche, die von außen kommen. Zu den Gefahren im eignen Lager, gehörte seit langem die allzugroße Bescheidenheit der Vertreter der humanistischen Bildung, die sich zuweilen bis zur Aengstlichkeit steigerte, als lohne es sich kaum noch, für eine Sache einzutreten, die doch dem Untergang geweiht sei. Hier kam das Gefühl der Gemeinschaft, nicht nur mit den Fachgenossen, sondern mit vielen, vielen Andern, die der Sache der humanistischen Bildung aus freien Stücken und völlig uneigennützig zugetan sind, in hohem Maße stärkend wirken. Daneben gibt es Gefahren von außen, gegen die man sich wappnen muß und am besten durch entschiedenes Zusammengehen wappnet. Die Angriffe gegen das humanistische Gymnasium sind längst nicht mehr zufälliger und vorübergehender Art, sie sind geradezu systematisch geworden. Eben darum erfordern sie systematische Abwehr. Unsre Gegner müssen einen Eindruck davon gewinnen, daß weithin über das deutsche Land, ja über seine Grenzen hinaus, eine Ideengemeinschaft besteht, die sich ihr gutes Recht nicht nehmen lassen will und bereit wäre, dafür zu kämpfen, sobald man es antasten wollte. In diesem Sinne, der doppelten Wirkung nach innen und nach außen, ist es uns eine wahre Freude und aufrichtige Genugtuung, auch von Berlin her Ihnen die Hand zu reichen und heute unter Ihnen zu sein. Die persönliche Fühlung mit so vielen vortrefflichen Vertretern des humanistischen Gymnasiums ermutigt uns, in unserm Streben auszuharren, und gibt uns zugleich erneuten Anlaß, dem Deutschen Gymnasialverein zu seiner diesjährigen Zusammenkunft herzliche Grüße darzubringen, mit dem Wunsch, daß seine Arbeit gedeihe, ihm selbst zum Gewinn, der gemeinsamen Sache zur bleibenden Förderung.

Als Dritter sprach Herr Gymnasialprofessor Dr. Otto **Stählin** von München.

Hochansehnliche Versammlung! Ich bin beauftragt, die 16. Generalversammlung des Deutschen Gymnasialvereins im Namen des Bayrischen Gym-

[1]) Das Metrum verlangt ibi. U.

nasiallehrervereins aufs herzlichste zu begrüßen und die besten Wünsche für die Verhandlungen auszusprechen. Der Bayrische Gymnasiallehrerverein, dem fast sämtliche akademisch gebildete Lehrer an den bayrischen Gymnasien, Progymnasien und isolierten Lateinschulen angehören, hat die Bestrebungen des Deutschen Gymnasialvereins seit dessen Gründung mit dem größten Interesse verfolgt. Sind es doch vielfach die gleichen Fragen, welche die beiden Vereine beschäftigen.

Namentlich in den letzten zwei Jahren wurden solche Fragen in unserem Verein lebhaft besprochen. Wir haben vor zwei Jahren in München eine Ortsgruppe des Bayrischen Gymnasiallehrervereins, die Gymnasiallehrervereinigung München, gegründet, und diesem Beispiel sind rasch Nürnberg, Augsburg, Würzburg, Regensburg und andere Städte gefolgt, so daß ich im Augenblick gar nicht angeben kann, wie viele solche Ortsgruppen es zur Zeit sind, weil eben erst in der letzten Zeit neue gegründet wurden. In diesen Vereinigungen hat nun ein reges Leben geherrscht. Es wurden hier durchaus nicht nur Standesinteressen verhandelt, sondern vor allem Fragen des Unterrichts und der Einrichtung unserer Gymnasien. So wurde die Frage nach der Stellung des Lateinischen an unseren Gymnasien behandelt, ferner die Frage, ob die Vorschläge der Unterrichtskommission des Vereins Deutscher Naturforscher und Aerzte durchführbar seien ohne eine Schädigung unserer humanistischen Gymnasien, die ihrer Vernichtung gleichkäme. Kurz es waren allerlei Fragen, wie sie auch den deutschen Gymnasialverein beschäftigen. Und es ist nicht Schuld der Mitglieder unseres Vereins, daß Bayern auf der Tagung des Deutschen Gymnasialvereins so spärlich vertreten ist, sondern nur die Ungunst der äußeren Verhältnisse. Wir haben am 18. September das neue Schuljahr begonnen und deshalb ist es den bayrischen Gymnasiallehrern unmöglich an der heutigen Tagung teilzunehmen. Die beiden Vorstände unseres Vereins haben vergeblich versucht sich für diese Tage frei zu machen, aber es war unmöglich Aushilfe für sie zu beschaffen, zumal da wegen des eben beginnenden philologischen Examens Lehrer abwesend sind. Ich selbst kann nur deshalb teilnehmen, weil ich für dieses Schuljahr beurlaubt bin. Aber in Gedanken weilen in diesen Tagen viele bayrische Gymnasiallehrer in Basel und bedauern, daß sie nicht selbst den Verhandlungen beiwohnen können, für die sie das lebendigste Interesse und die aufrichtigsten Glückwünsche haben.

An vierter Stelle endlich sprach Herr Dr. S. **Frankfurter**, Kustos an der Universitätsbibliothek in Wien.

Gestatten Sie zunächst, sehr geehrte Damen und Herren, daß ich für die freundliche Bewillkommnung durch den Herrn Vorsitzenden, die ich nicht auf meine Person sondern die von mir vertretene Sache beziehen möchte, aufrichtigsten Dank sage. Mit diesem Danke verbinde ich die angenehme Aufgabe, Sie im Namen des Präsidenten des Wiener „Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums“, Sr. Exzellenz des Herrn Grafen Stürgkh, der durch die jetzige Tagung des Steiermärkischen Landtags selbst hier zu erscheinen verhindert ist, und im Namen unseres ganzen Vereinsvorstandes auf das herzlichste zu begrüßen. Daß wir Ihren Verhandlungen mit lebhaftem Interesse folgen, brauche ich wohl kaum erst besonders zu versichern. Sind doch die Ziele und Aufgaben unseres Vereins und des Ihrigen die gleichen. Als ich im Vorjahr die Ehre hatte, im Auftrage des unsrigen vor Ihnen in Berlin zu erscheinen, da konnte ich Ihnen von unseren glückverheißenden Anfängen berichten; heute darf ich schon auf entschiedene Erfolge hinweisen. Sie können aus dem vor kurzem erschienenen dritten Heft unserer „Mitteilungen“, sowie aus den in Ihrer Zeitschrift, dem „Humanistischen Gymnasium“, veröffentlichten Berichten ersehen, wie rasch und stark sich die Zahl der Mitglieder des Wiener Vereins vermehrt hat und wie sich

unter ihnen keineswegs nur Vertreter der gymnasialen Lehrfächer, sondern zahlreich auch Nichtfachmänner aus den verschiedensten höheren Berufsklassen und Mitglieder des Abgeordneten- und des Herrenhauses befinden. Dabei möchte ich noch mit lebhafter Genugtuung erwähnen, daß durch die im Vorjahr zwischen unserem und Ihrem Verein angebahnte nähere Verbindung bereits bisher 62 Mitglieder des unsrigen zugleich auch Mitglieder Ihres Vereins geworden sind. Dadurch gelangt Ihre Zeitschrift in weitere Kreise und klärt über die Fragen, die uns beschäftigen, auf. Und wie sehr das not tut, lehrt jeder Tag. Erfreulicherweise ist aber auch gerade durch den Kampf, der jetzt gegen das Gymnasium und die von ihm vertretene humanistische Bildung geführt wird, das Interesse für diese im Wachsen begriffen.

M. H., daß es sich in dem jetzigen Kampf nicht um die bloße Reform des Gymnasiums handle, sondern daß das Fundament, auf dem es ruht, erschüttert wird und daß die dadurch notwendige Abwehr tatsächlich die Aufgabe hat, die humanistische Bildung, wie sie durch den Unterricht in den beiden klassischen Sprachen erzielt wird, zu erhalten und damit das deutsche Bildungswesen vor Schaden zu bewahren, kann keinem Zweifel unterliegen. Deshalb ist es notwendig, alle Freunde der humanistischen Bildung zu einem Bunde zu vereinigen. In dieser Erkenntnis und dem daraus hervorgehenden Streben sind wir mit Ihnen einig, und aus der Gemeinsamkeit mit Ihnen schöpfen wir neue Kraft. Wenn wir auch zum Teil unsere eigenen Wege, wegen der Verschiedenheit unserer Verhältnisse, gehen müssen, Gesinnung und Ziel sind die gleichen.

Nachdem der Vorsitzende diesen vier Sprechern für ihre hocherfreuenden Worte gedankt hatte, die zeigten, wie zahlreiche und treue Bundesgenossen wir in Landen deutscher Zunge besitzen, bat er den Herrn Gymnasialdirektor Dr. **H. F. Müller** von Blankenburg das von ihm freundlichst zugesagte Referat über

die Grenzen der Generalisierung und die der Individualisierung bei Zöglingen höherer Schulen

zu erstatten. Es lautete folgendermaßen:

Generalisieren und Individualisieren. Auf höheren Befehl spreche ich über diese beiden sesquipedalia verba zu Ihnen, es war nicht meine Wahl. Sie werden also nicht viel Gescheites hören, dafür aber um so mehr Gelegenheit haben, Ihrerseits recht viel Gescheites zu sagen.

Wir stellen uns auf den Boden der Wirklichkeit, der Tatsachen. Jene Schreier mit der starken Lunge und dem schwachen Hirn, die unser gesamtes Erziehungs- und Unterrichtswesen als seelenmörderisch für die Jugend verdammen, gehen uns nichts an. Was sie gegen den Massenunterricht und für die Pflege der Persönlichkeit vorbringen, hat Rousseau schon vor 150 Jahren viel gründlicher und feiner gesagt. Wäre der erste Satz des Emil richtig, so hätte Rousseau recht. Aber der Satz ist leider falsch, soviele sich auch von ihm täuschen lassen. Die Erfahrung lehrt das Gegenteil. Ich will Sie nun durch die kirchliche Lehre von der Erbsünde, die ich übrigens mit Heinrich v. Treitschke „tiefsinnig" nenne, nicht abschrecken, berufe mich aber auf einen hochangesehenen Pädagogen und Philosophen der Gegenwart. Friedrich Paulsen bezeichnet in seiner Ethik (I S. 140) unter den drei großen Wahrheiten, die das Christentum dem Gemütsleben der Menschheit eingegraben, als die zweite diese: „Sünde und Schuld sind eine wesentliche Seite des Menschenlebens. Diese Wahrheit sahen die Griechen nicht oder doch nicht in ihrer ganzen Schwere . . . Dem Christentum ist es die ernsteste und furchtbarste Wahrheit, daß in dem Wesen des natürlichen Menschen eine Neigung zum Bösen mit tiefen Wurzeln haftet, daß in der menschlichen Natur neben schönen und guten Anlagen und Trieben auch Neigungen sich finden, die das harte Wort rechtfertigen: der Mensch sei das boshafte

Geschöpf, l'animal méchant, par excellence. Der Mensch kommt mit zwei Giftzähnen auf die Welt, die den andern Tieren fehlen; sie heißen Neid und Bosheit." Nach der andern Richtung hin hat das Christentum den Maßstab, das sittliche Ideal, erhöht: „es mißt den Menschen an der Gerechtigkeit und Heiligkeit Gottes, die in Jesu Menschengestalt angenommen hat" [1]).

Was müssen wir tun, um dem Menschen diese Giftzähne auszuziehen oder doch abzustumpfen? Mit andern Worten: welche Mittel hat der Erzieher anzuwenden, um die bösen Neigungen auszurotten oder wenigstens zu unterdrücken, dagegen die guten Triebe zu stärken und so zu entwickeln, daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt? Leistet dies die private oder öffentliche Erziehung besser? Ist es dem jungen Menschen dienlicher, allein oder mit andern zusammen erzogen zu werden?

Da das Kind ein Individuum ist, so wird die Erziehung die beste sein, die am meisten individualisieren kann. Theoretisch unanfechtbar, praktisch unzweckmäßig. Ein Knabe, der allein erzogen wird, schwebt einerseits in Gefahr, durch fortwährende Verbote und Gebote, Ermahnungen und Tadel gequält und im natürlichen Wachstum gehindert zu werden; andererseits droht ihm die Gefahr, daß er verzärtelt und also verzogen wird: Eigensinn gilt für Willenskraft, Flattersinn für geistige Regsamkeit, Träumerei für tiefes Gemüt, lebhafte Phantasie für geniale Begabung. Wenn um den Einen sich alles dreht, so hält dieser Eine sich bald für den Mittelpunkt des Universums. Fern am Horizont taucht der Uebermensch auf. Es ist auch dem Kinde nicht gut, daß es allein sei; einem jeden sind Geschwister zu wünschen.

Individualität, oder gar Persönlichkeit! Damit ist es beim Jungen garnicht weit her, und doch wird heute „im Zeitalter des Kindes" ein Kultus mit der Persönlichkeit getrieben, der den besonnenen und erfahrenen Mann abstößt. In jedem Kinde liegt doch nur der Keim zur Persönlichkeit. Sie alle sind zunächst noch wenig beschriebene Blätter und zeigen mehr den Gattungs- und Artcharakter als eine ausgeprägte Individualität. Die psychologischen und ethischen Grundlagen sind im wesentlichen bei allen gleich. Daneben leugne ich die Tatsache der ungleichen Begabung nicht, sondern erkenne die ursprüngliche und eingeborene Verschiedenheit der geistigen Kräfte ausdrücklich an. Aber die Erklärung dieser Tatsache dünkt mich schwer, und eine reinliche Scheidung des Angeborenen und Anerzogenen unmöglich. „Die scheinbare Verschiedenheit der Beanlagung läßt sich zu einem erheblichen Teile auf die geistige und sittliche Umgebung des Kindes zurückführen, deren Wirkungen sich schon in einem Zeitpunkte geltend machen, welcher der bewußten Beobachtung des jugendlichen Geistes und somit seiner planmäßigen Erziehung vorausgeht [2])." Keinesfalls dürfen wir die „Eigenart" der Kinder allzu häufig und allzu stark betonen, denn damit kann man alles entschuldigen und mehr verlangen, als ein Mensch zu leisten imstande ist. „Wäre die ursprüngliche Verschiedenartigkeit der Beanlagung unter der Jugend so groß, wie es vielen Eltern anzunehmen gefällt, und wären demnach die auf diese Verschiedenheit gegründeten Ansprüche an die Tätigkeit des Erziehers berechtigt, so würde ein gemeinsamer Unterricht vieler Kinder unmöglich und die Einrichtung von Schulen widersinnig sein. In Wahrheit sind es aber nur wenige Kinder, deren geistiger Kraft und Eigentümlichkeit durch die Schulerziehung nicht ein völliges Genüge geschieht" (Schrader). Ausgesprochene Talente haben Raum und finden Gelegenheit genug, sich Geltung zu verschaffen. Das Genie

---

1) Vergl. Wilhelm Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre 6. Aufl. §§ 1—3, besonders 17 und 18 mit den Anmerkungen.

2) Wilhelm Schrader a. a. O. S. 44. Ich empfehle das ganze Kapitel 4 der Beachtung. Es handelt von besonderen Anlagen.

ist selten, und ich habe kaum gehört, daß ein Genie durch Schulzwang und geregelten Unterricht verkümmert wäre, wohl aber, daß es verlumpt ist, weil es sich den Schranken und der Zucht nicht fügen wollte. Im übrigen haben wir Lehrer weder mit den Talenten noch mit den Genies, sondern mit dem Mittelschlag der Köpfe unsere Not; die ganz Klugen brauchen uns wenig zu kümmern und ebenso wenig die ganz Dummen. „Man darf“, sagt Hegel, „die Eigentümlichkeit des Menschen nicht zu hoch anschlagen. Vielmehr muß man für ein leeres ins Blaue gehende Gerede die Behauptung halten, daß der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Die Eigentümlichkeit des Kindes wird im Kreise der Familie geduldet, aber mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, nach einer allen gemeinsamen Regel; da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung [1])“.

Der Mensch ist ein geselliges Wesen und schwebt nicht isoliert als ein Atom im Weltenraum, für die Gemeinschaft soll er tüchtig gemacht werden in der Gemeinschaft. Es tut ihm gut, wenn er von Jugend auf unter seinesgleichen kommt. Die Kameraden sind für den Knaben und Jüngling unersetzliche Erzieher. Sie treiben ihm die Nücken und Tücken aus, schleifen ihm die Ecken und Kanten ab und gehen unbarmherzig mit seinen Schwächen ins Gericht. In ihrem Kreise, ihren Spielen und gemeinsamen Unternehmungen, erlaubten und unerlaubten, lernt er sich selbst bezwingen, sich fügen und anpassen, lernt er das ἄρχειν τε καὶ ἄρχεσθαι. Freilich, wenn der Geist der Gemeinschaft schlecht ist, kann er auch viel Böses lernen, verführt und verdorben werden. Aber er muß hindurch. Wir können den Jungen nicht unter eine Glasglocke setzen, und Knaben müssen gewagt werden, sagt Herbart. Und hier hat die Schule allerdings neben und nächst dem Elternhause, dem mitverantwortlichen, die heilige Verpflichtung, ein wachsames Auge auf jeden einzelnen Zögling zu haben, das Böse und die Bösen unnachsichtlich auszumerzen und den guten Geist mit allen Kräften zu pflegen. Herrscht überall Gerechtigkeit und Billigkeit (δικαιοσύνη und ἐπιείκεια als Λέσβιος μόλυβδος), Ordnung und Pünktlichkeit, wird Fleiß und Gehorsam, Ehrfurcht vor dem Gesetz und seiner Heiligkeit ebenso ernstlich bewiesen als gefordert, dann sind die Gefahren nicht groß und nicht unabwendbar. Auch die Lehrer werden ihre Absonderlichkeiten und unberechtigten Eigentümlichkeiten abstreifen müssen, auch ihnen gilt wie den Schülern das Wort:

Willst du, daß wir mit hinein
In das Haus dich bauen,
Laß es dir gefallen, Stein,
Daß wir dich behauen. (Rückert.)

Diese Sätze waren längst niedergeschrieben, als ich mit Natorps gehaltvollem Buche „Sozialpädagogik“ näher bekannt wurde. Der § 10 „Erziehung und Gemeinschaft“ beginnt mit dem Satze: „Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft“, und nach kurzer Erläuterung desselben heißt es weiter: „Dem Individualbewußtsein als solchem ist Einzigkeit, Sonderung von jedem andern wesentlich; es kann niemals in ein anderes gleichsam hinüberreichen oder auf irgend eine Weise mit ihm eins werden. Aber, wer darauf ausschließlich den Blick geheftet hielte, würde nicht nur zum ethischen Egoismus, sondern notwendig zum theoretischen Solipsismus kommen. Nun aber handelt es sich um das Bewußtsein seinem Inhalt und der ihn erzeugenden Gesetzlichkeit nach. Diese ist von Haus aus für alle ein und

1) Angeführt von Schrader a. a. O. S. 51.

dieselbe. Folglich gibt es keinen reinen d. h. gesetzmäßig erzeugten Inhalt des Bewußtseins, der des einzelnen ausschließliches Eigentum wäre. Also: aller echte Bildungsinhalt ist an sich Gemeingut. Es ist ein gründlicher Irrtum, man möchte es eine Art Sinnestäuschung nennen, wenn man irgend einen geistigen Besitz sich als ausschließliches Eigentum zurechnet. Der egozentrische Standpunkt der Kosmologie, welcher die unendlichen Welten um den Zuschauer sich drehen läßt, der seinen zufälligen Standort zur absoluten Grundlage seines Urteils macht, ist nicht naiver oder irrtümlicher als jener egozentrische Standpunkt der Bildung, der heute von so manchem als tiefe und wohl gar neue Philosophie angestaunt wird. So sicher der äußere Kosmos in seinem Aufbau und dem Wechsel seiner Erscheinungen einem Gesetze folgt, das nach keinem zufälligen Standpunkt des Beobachters fragt, so sicher unterliegt der Aufbau und die aufsteigende Entwickelung der innern Welten der Erkenntnis, der Sittlichkeit und selbst der Kunstgestaltung Gesetzen, die unterschiedslos für alle dieselben sind. Und wenn es je ein eigener Ausschnitt aus diesen Welten ist, der dem einzelnen sichtbar wird, so besteht die Eigenheit seiner individuellen Ansicht, analog der Eigenheit des Bildes, das ein jeder seinem Standort gemäß vom Universum erhält, nur in einer Einschränkung des unermeßlichen Inhalts der menschlichen Bildung, der, an sich derselbe, für alle zur Aneignung gleichsam bereit steht, auf den alle solche «zufälligen Ansichten» sich wesentlich und unerläßlich zurückbeziehen. Ueber diese Beziehung hinwegsehen heißt sich bornieren; sie erkennen und zur Höhe dieser Gemeinschaft des geistigen Inhalts sich bewußt erheben heißt sein Selbst erweitern und ihm den höchsten für Menschen erreichbaren Wert zuteilen. Es ist nötig, diese halb vergessenen Wahrheiten mit Nachdruck wieder zu betonen, in einer Zeit, da so viele geneigt scheinen, sich bedingungslos den Paradoxen eines Modeschriftstellers zu opfern, den als Philosophen anzuerkennen eine harte Zumutung ist, nachdem er die unbedingte Voraussetzung jedes Philosophierens, den Selbstwert der Wahrheit, in nicht zweideutigen Aussprüchen verneint hat. — Erhebung zur Gemeinschaft ist Erweiterung des Selbst. Die Spontaneität, die echte Individualität der Bildung streitet damit überhaupt nicht. Sie ist die Errungenschaft von Sokrates, Plato und Kant, eben den Männern, über die die Zeitphrase des Individualismus sich am hochmütigsten hinwegsetzt. Die Gesetzlichkeiten der Gestaltung alles Inhalts unseres Bewußtseins und also unserer Bildung sind Gesetzlichkeiten des Bewußtseins selbst: das ist der Individualismus echter Bedeutung. Aber dieser schließt die Gemeinschaft nicht aus, sondern führt zwingend zu ihr hin. Dagegen heißt es die wahre Individualität verkürzen und nicht sie befreien, wenn man ihr diese Beziehung zur Gemeinschaft nimmt. Es ist, wie wenn ich die Freude, aus meinem Fenster ins Weite hinauszublicken, vertauschen sollte gegen den Stolz der Einbildung, das alles, was ich draußen zu sehen vermeinte, seien in Wahrheit Gemälde an den Wänden meines Zimmers."

Zu ähnlichen Betrachtungen kommt Rudolf Eucken (die Grundbegriffe der Gegenwart). Auch er stemmt sich gegen die Selbstherrlichkeit, die Glorifizierung des empirischen Individuums. Wenn er auf eine Verinnerlichung, Läuterung und kräftigere Entfaltung der Individualität dringt, so verwahrt er sich gegen jede Gemeinschaft mit dem „naturalistischen Individualismus, wie er sich in der Literatur heute breit macht, jenem Individualismus, der in der Wahrheit zu stehen glaubt, weil er das Gegenteil von dem sagt, was die andern sagen, der sich frei und groß dünkt, weil er sich selbst dafür erklärt, der aber tatsächlich in keiner Weise das Niveau der Umgebung überschreitet, über die ihn seine eigene Meinung so hoch hinaushebt". Gilt es Befreiung und Entfaltung des Individuums, so soll man an dem empirischen Individuum in seiner Isolierung

nicht hängen bleiben. Vornehmlich daraus, meint Eucken, erwuchs große Verwirrung, „daß die Ansprüche, welche das Individuum als Idealbegriff und auf Grund der geistigen Zusammenhänge erhob, auf das Individuum in seinem natürlichen und unmittelbaren Dasein, das Individuum mit all seiner Schwäche, Unfertigkeit und Verkehrtheit übertragen wurden. Das Atom wollte ohne weiteres die Rolle des Mikrokosmus spielen. So die Philosophie der «Standpunkte» und der «Gesichtspunkte», eine verderbliche Fehlwendung bis zur Verruchtheit einer zerstörungsfrohen Sophistik, gegen welche die alte ein Kinderspiel dünkt".

Worin aber, frage ich, worin liegt der tiefste Grund für die Ueberschätzung und Verherrlichung des empirischen Individuums? Nach meiner Ueberzeugung in dem (anfangs schon bekämpften) Wahn, daß alles, was vom Weibe geboren wird, gut sei. Leugnet man den angeborenen Hang zu Trotz und Lüge, Bosheit und jeglicher Sünde, umkränzt man die Stirn des Kindes mit der Aureole der Reinheit und Heiligkeit, so muß man ja zu der Forderung kommen: o rühret, rühret nicht daran, laßt wachsen und gedeihen, schont die Individualität um jeden Preis! Es liegt auf der Hand, daß bei solchem Wahn von eigentlicher Erziehung keine Rede sein kann. Wir sind anderer Meinung, wir wollen das Kind nicht wild wachsen lassen. Die natürlichen Triebe sind zu disziplinieren, der Eigenwille ist einem höheren Willen, einem Gesetz, dem Gesetz der praktischen Vernunft zu unterwerfen. Das nennen wir Erziehung zur Sittlichkeit. Gewiß liegt eine Wahrheit in dem pindarischen γένοιο οἷος ἐσσί, aber das heißt doch nicht: werde, was du als natürlicher Mensch mit allen deinen Schwächen und Neigungen bist, sondern: werde, was du deinem Wesen und der Idee nach bist, was du nach deiner Bestimmung sein sollst. Gewiß kann nur die Individualität, die auf eigenem Boden wächst, gebildet werden, aber sie ist nicht der Zweck, sondern nur das Material der Erziehung. „Was an ihr Gutes ist, bedarf gerade um so weniger der besonderen Pflege, je mehr es individuell ist. Uebrigens ist auch ihr Bestes nur einseitig gut, sonst wäre es schon nicht mehr individuell." In wiefern nun diese Einseitigkeit zulässig und Pflege der Eigenart am Platze ist, davon wird später zu reden sein. Hier handelt es sich darum, den übertriebenen Ansprüchen und der Eitelkeit der naturwüchsigen Individualität entgegenzutreten. Natorp hat, glaube ich, recht, wenn er sagt, die berechtigte Eigenart werde fast mehr dadurch entwickelt, daß sie bestritten werde, als dadurch, daß man ihr allzu sehr entgegenkomme; gerade gegen Widerspruch werde sie sich desto energischer in sich zu befestigen streben. „Schließlich ist doch Individualität immer auch Schranke, und es ist sittlich notwendig, daß sie als Schranke zum Bewußtsein kommt; dadurch wird nicht die Eigenart selbst zerstört, sondern nur dem Dünkel der Eigenart gesteuert. Das kann aber nicht wirksamer geschehen als durch unbedingte Voranstellung der Sache, d. i. der Gemeinschaft, die jede gute Eigenart gelten läßt und in ihren Dienst nimmt, jeder unrechten Prätension der Individualität dagegen mit unwidersprechlich höherem Ansehen gegenübertritt, ihr zu Diensten zu sein sich unbedingt weigert" (Natorp, Sozialpädagogik § 25 g. E.).

Von der Individualität zur Persönlichkeit ist nur ein Schritt. Die Persönlichkeit oder das Persönlichsein bedeutet mehr als einen bloßen Naturbegriff; es muß sich hier eine nur in freier Tat erreichbare und fortwährend auf ihr ruhende Wirklichkeit deutlich scheiden von allem, was an natürlichem Dasein und natürlicher Kraft vorliegt. Besagte die Entwickelung der Persönlichkeit nicht mehr als die Behauptung der gegebenen Individualität, als eine möglichst energische Durchsetzung des natürlichen Selbst, so wüßte ich nicht, wie das so schätzbar sein könnte, um als höchstes Glück der Erdenkinder zu gelten. Was ist Persönlichkeit? Thomas von Aquino antwortet: persona est rationalis naturae individua substantia, und Herbart in Anlehnung an Leibniz und

Wolff: „Persönlichkeit ist Selbstbewußtsein, worin das Ich sich in allen seinen mannigfaltigen Zuständen als eins und dasselbe betrachtet." Dies als Anhalt für die schweifende Vorstellung. Eine Wendung von der metaphysischen und psychologischen Betrachtung zur ethischen hat Kant der Frage gegeben, und zwar durch Verlegung des Schwerpunktes von der theoretischen Vernunft in die praktische. Persönlichkeit ist einer der Hauptpunkte, in denen die praktische Vernunft zum greifbaren Ausdruck gelangt. Mit aller Energie hebt Kant die Persönlichkeit über die bloße Intelligenz hinaus und erblickt in ihr die Erweisung einer neuen, höheren, in Freiheit gegründeten Ordnung. Näher bedeutet ihm Persönlichkeit „die Freiheit und Unabhängigkeit von dem Mechanismus der ganzen Natur", das, „was den Menschen über sich selbst (als einen Teil der Sinnenwelt) erhebt, was ihn an eine Ordnung der Dinge knüpft, die nur der Verstand denken kann und die zugleich die ganze Sinnenwelt, mit ihr das empirisch-bestimmte Dasein des Menschen in der Zeit und das Ganze aller Zwecke, unter sich hat". Als Personen sind Vernunftwesen Zwecke an sich selbst, nie dürfen solche bloß als Mittel gebraucht werden. Ja es wird in uns geradezu neben der Tierheit und Menschheit noch die Persönlichkeit unterschieden; der Mensch ist zunächst ein lebendes, dann ein lebendes und zugleich vernünftiges, als Persönlichkeit endlich ein vernünftiges und zugleich der Zurechnung fähiges Wesen [1]).

Ich verschone die Hörer mit Kants Lehre vom Charakter, dem physischen wie dem moralischen, dem empirischen wie dem intelligiblen. Für uns genügt was man gewöhnlich unter Charakter versteht: die Prägung und Beständheit, die feste Grundbestimmung des Menschen. Sittliche Selbständigkeit und Beharrlichkeit im Guten machen den moralischen Charakter.

Im Vorbeigehen streife ich auch nur eine für die Pädagogik allerdings grundlegende Frage, die Frage nach der Freiheit des Willens. Ich gehe nicht ein auf den Streit des Determinismus und Indeterminismus, ich erhebe mich nicht zu den hohen Spekulationen über die intelligible Freiheit, die von Plato bis Kant und Schopenhauer reichen; aber ich muß es bestreiten, daß der Mensch durch eine intelligible Tat sich seinen intelligiblen Charakter ein für allemal setze, und ich bekenne nicht einzusehen, wie der Mensch ein Dasein, bevor er da ist, haben und durch den Willen seinen Willen sich wählen oder bestimmen könne. Freilich kommt der Mensch nicht ohne gewisse Anlagen, nicht ohne eine gewisse Natur zur Welt, und „nur ein schon vorhandener Grundwille kann die Ausgestaltung des empirischen Charakters im Laufe des Lebens bestimmen". Allein daraus folgt nicht, daß eine Aenderung des Charakters, der Natur und Willensbetätigung unmöglich sei. Wäre der Charakter unabänderlich und unwandelbar, so gäbe es überhaupt keine Erziehung; dann wäre ein Umgestalten der Seele, eine Läuterung des Innern und eine Erneuerung von innen heraus schlechterdings unmöglich, dann könnten wir nur an dem Aeußern herummodeln und ein wenig Charaktertoilette machen. Die Tatsachen des sittlichen Lebens widersprechen dem. Darauf und nicht auf eine metaphysische oder psychologische Deduktion kommt es uns an. So nehmen wir denn auch das Wollen des Menschen als eine Tatsache. Der Mensch ist das Wesen, welches will, definiert Schiller. Es gibt ein Wollen, allerdings kein ursachloses, kein Wollen ohne Motive. Aber wir urteilen nach Vernunftbegriffen, wir wählen nach praktischer Vernunft, dem moralischen Bewußtsein, und wir können unter den auf uns eindringenden Motiven die ausschalten, die dem von uns gesetzten Zwecke hinderlich, und die einschalten, die ihm förderlich sind. Oder könnten wir nicht eine Reihe abbrechen und eine neue anfangen? Können wir die Richtung unseres

1) Nach Rudolf Eucken, Die Grundbegriffe der Gegenwart S. 264 ff.

Tuns und Treibens nicht ändern, statt des alten Weges keinen neuen einschlagen? Wir können es, wenn es nicht bei dem bloßen Mögen und Meinen bleibt, wenn die Willens r e g u n g zum Willens e n t s c h l u ß wird. Ob freilich dem Wollen das Vollbringen folgt, ob es auch hier nicht nach der alten Melodie geht: video meliora proboque, deteriora sequor, das ist eine Frage für sich. Das Wollen will, wie alles Gute, gelernt sein. Den alten Adam in uns zu besiegen, die beständig andringenden Reize und Einwirkungen des natürlichen Lebens zu bemeistern, uns über die Natur nnd ihren Mechanismus zu erheben, der Natur als ein geschlossenes Selbst, als Persönlichkeit in jedem Augenblick gegenüberzutreten: das ist ein schweres Stück Arbeit, ist die nie vollendete Arbeit unsers ganzen Lebens. Aber daran halten wir fest, daß wir nicht wie die Tiere den Trieben zu gehorchen gezwungen sind, sondern diesen Trieben kraft unsers vernünftigen Willens zu gebieten vermögen. Wir werden durch die Sinnlichkeit affiziert, aber nicht nezessitiert. Das ist die praktische Freiheit Kants, über die transzendentale zerbrechen wir uns den Kopf nicht weiter. Freiheit des Willens bedeutet uns die Fähigkeit, unser Leben unabhängig von den sinnlichen Antrieben und Neigungen durch Vernunft und Gewissen nach Zwecken und Gesetzen zu bestimmen [1]).

Meine Herren, Sie finden vermutlich, daß ich zu theoretisch und nicht praktisch genug verfahre. Warten Sie nur, das Praktische kommt noch. Vielleicht sagt ihnen auch meine Anthropologie, meine Auffassung vom Wesen des Menschen nicht zu. Sie werden mir das nachher schon vorrücken. Aber ich kann doch nur m e i n e Ueberzeugungen aussprechen, und ich mußte notwendig etwas tiefer auf die Grundfragen der Bildung und Erziehung eingehen, um das oberflächliche Gerede von der Pflege, dem Kultus der Persönlichkeit und das hohle Prunken mit der Individualität, dem eigenen lieben Ich nachdrücklich zu bekämpfen. Ich wollte auch der Schwächlichkeit und Mattherzigkeit gewisser Schwarmgeister unter den Pädagogen entgegentreten, die dem Knaben keine Anstrengung, keine Ueberwindung von Schwierigkeiten mehr zumuten.

Sonst reckte sich das Kind heran
Und wuchs und wuchs und ward ein Mann,
Jetzt bücken sich nieder zum Kindelein
Die pädagogischen Männelein.

Will ich damit nun die aufstrebende Individualität niederhalten, den Keim der Persönlichkeit ersticken? Im Gegenteil, wecken und beleben, reinigen und befreien will ich sie. Vergessen wirs nur nicht, daß es sich allererst um Anlagen, Möglichkeiten und Ansätze, um die w e r d e n d e Persönlichkeit handelt. Gedankenlose Leute reden freilich so, als ob jeder Säugling eine gerundete Persönlichkeit wäre, die sich von selber frei entfalten würde, wenn wir den Knaben nicht in die Schule schickten. Wo ist denn hier alles das, was zum persönlichen Leben gehört? Die Willkür, die ihre Entschlüsse sich selbst zurechnet, das besonnene Denken, das unsere innern Zustände verknüpft? Wo ist, mit einem Worte, die Helligkeit des Denkens und die Freiheit des Wollens? [2]) Entwöhnen wir uns der blinden Anschauungen und leeren Begriffe! Dadurch, daß Karlchen „Ich“ sagt, hat er noch lange nicht das Selbstbewußtsein, welches das Ich vom Nicht-Ich der übrigen Welt unterscheidet, noch lange keinen Begriff von dem Ich als dem zusammenhaltenden Mittelpunkte der ein- und ausgehenden Wirkungen und der innern Zustände. Er kennt weder das empirische noch das reine Ich. Persönlichkeit ist nicht ein Wordensein, sondern ein Werden. Wir finden uns selbst erst allmählich und werden weder jemals mit uns fertig, noch uns selbst ganz

1) Vergl. F r i e d r i c h P a u l s e n, Ethik Bd. I, B. II, Kap. 9 S. 411—429.
2) L o t z e, Mikrokosmus I S. 12—15, 170—186, 278 ff.

durchsichtig. Nur im Rückblick mit einer gewissen Sammlung der zusammenfassenden Aufmerksamkeit sind alle unsere Vorstellungen, Gefühle und Strebungen als Zustände oder Tätigkeiten des Ich, nicht als Ereignisse, die frei für sich im Leeren schwebten, uns begreiflich. „Vieles bleibt unbewußt, vereinzelt, zusammenhangslos, ohne deutliche Beziehung zu der Unteilbarkeit unserer Persönlichkeit. Wir haben kein beständiges Bewußtsein der Einheit unseres Wesens."

Und wie wird man eine Persönlichkeit? Jedenfalls nicht von selbst. „Denn was man ist, das bleibt man andern schuldig" (Goethe). Ein Mann wie Lotze sagt: „ehe der Mensch die Persönlichkeit wird, die über ihre Rechte streiten könne, ist er den Einrichtungen der Gesellschaft aufs tiefste für die Entwicklung eben dieser Persönlichkeit verpflichtet" (Mikrok. III S. 429). Das Kind, der Knabe und Jüngling bleibt für die ersten Stadien seiner Entwicklung dem Elternhause und der Schule aufs tiefste verpflichtet. Ja wenn die Wurzel des Bösen und das Unkraut nicht wäre; wenn ein jeder das reine Herz und den neuen gewissen Geist, um den wir bitten, hätte: auch dann müßte noch gepflügt und gesäet werden, aber wir könnten dem Wachstum der jungen Pflanzen ohne Sorge, mit Freude und Bewunderung vielleicht zusehen. So aber — nun, meine Herren, wir wissen, welche Mühe es uns kostet, den Zögling aus sich selbst heraus zu entwickeln und über sich selbst hinaus einzuführen in das Reich des ewig Wahren und Schönen, Guten und Heiligen. Dahin geht letzten Endes unser Streben. Denn wir sind überzeugt, daß es ein solches Reich gibt jenseits des Beliebens der Menschen, daß Wahrheiten, theoretische wie praktische, gelten nicht wegen unserer Zustimmung, sondern unabhängig davon, in einer allem menschlichen Meinen und Mögen überlegenen Sphäre. Ohne solche Ueberzeugung gibt es keine Selbständigkeit der Wissenschaft, keine fruchtbare Pädagogik, keinen festen Aufbau der Kultur; nur eine selbständige Wahrheit kann Gesetze und Normen entwickeln, die das menschliche Dasein erhöhen, indem sie es binden[1]).

Zu diesem Idealismus bekenne ich mich, und er klingt, meine ich, wieder in dem Worte Rückerts:

Vor jedem steht ein Bild des, was er werden soll;
Solang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.

Zur Ausprägung dieser Idee aber in uns sowohl als in unserm Zögling, zur Gestaltung dieses Bildes wird erforderlich sein, daß wir in unsere Erkenntnis und unser Schaffen eine ernste und reine Gesinnung, eine tatkräftige Persönlichkeit hineinlegen. „Denn den lebendigsten und ergreifendsten Eindruck entnimmt jeder Mensch, zumal in seiner Jugend, der Anschauung einer anderen Persönlichkeit, welche ihn im Wissen und Wollen überragt; sieht er aber hierneben, daß seine Veredelung das Tätigkeitsziel dieser Persönlichkeit ist, so verliert er Lust und Fähigkeit, sich ihrer Einwirkung zu erwehren. Umfangen und behütet von der umsichtigen Liebe des Lehrers, gedeiht sein eigener Wille zur Stärke und Lauterkeit, und in der Fügsamkeit gegen die ihm überlegene, aber ihm verwandte und zugetane Kraft gewinnt er allmählich die eigene Freiheit und das gesunde Ebenmaß seiner Regungen" (Schrader a. a. O. S. 47). Die Kraft der Liebe aber geht aus von dem, der die Liebe und unser aller Meister ist, dem großen Kinderfreund und Lehrer, in dem die Fülle der Gottheit wohnet leibhaftig, Jesus Christus.

Verehrte Herren und Freunde, Sie sehen, wie hoch ich vom Wesen und von der Macht der Persönlichkeit denke. Gerade das Christentum hat durch die ewige Bedeutung, die es dem Geiste des einzelnen Menschen zugestand, einen tiefern Grund für die Achtung der Persönlichkeit, die Reizbarkeit für die Anerkennung

1) Nach Rudolf Eucken, Die Lebensanschauungen der großen Denker S. 25.

der persönlichen Ehre gegeben. „Die unmittelbare Beziehung zu Gott gab dem Einzelnen einen unaufhebbaren Wert, der nicht erst aus seiner Stellung in der Gliederung der menschlichen Gesellschaft entspringt, und doch auch nicht das Werk der Natur, sondern sein eigenes ist. Der Eine galt nun dem andern nicht mehr als Beispiel der Gattung, durchsichtig und wohlbekannt in seinem ganzen Wesen, sondern es gab in dem Einzelnen ein Unberechenbares, ein Heiligtum, das Schonung verlangte." Die höchste und vollkommenste Persönlichkeit ist Gott, aller menschlichen Vorbild und Urbild[1]).

Mit einem göttlichen Erbteil, einem Heiligtum prunkt man nicht. Und doch sind in sich harmonische Persönlichkeiten, die „schönen Seelen" oft in Gefahr, sich darzustellen und zu bespiegeln, „sich auszuleben", wie eins der widrigsten Worte, die unsere Zeit erfunden hat, lautet. „Sich selbst auszubilden und aus sich einen vollkommenen Menschen zu machen, mag allerdings leicht als der Inbegriff aller menschlichen Aufgaben erscheinen; nichtsdestoweniger werden wir doch zugeben müssen, daß dieser Sinnesart, die nur das eigene Wesen zu einem plastisch schönen Ganzen auszugestalten sucht, das eine Element der Sittlichkeit, die Hingebung und Selbstaufopferung fehlt . . ." „Als ein Egoismus feinerer Art muß auch jene bestechende Selbsterziehung gescholten werden, die zwar überall das Gute und Edle sucht, aber doch nur darum, damit alle Ornamente der Tugend sich an dem besonders lieben Punkte vereinigen, den wir unser Ich nennen. Alle Pflichten, die diese Gesinnung sich selbst auferlegt, erscheinen ihr als Pflichten, die sie auch nur gegen sich selbst zu erfüllen hat; die Würde der eigenen Persönlichkeit ist der Zweck, dem jede Anstrengung des Lebens gewidmet wird." Um der menschlichen Wohlfahrt willen nehmen wir für die andere Sinnesart entschieden Partei, die selbstvergessend und selbstverleugnend auf die allgemeine Verwirklichung des Guten in aller Welt ausgeht. „Ein nützlicher Mensch zu werden und durch den Dienst für das allgemeine Gute seine Stelle in der Welt zu füllen, ist der weit prosaischer erscheinende Wahlspruch dieser Gemütsart, und die eigene Persönlichkeit wird nur als einer der Teilnehmer geachtet, die an dem Segen dieses Allgemeinen sich zu erfreuen haben . . ." „Nicht sich selbst, sondern das, was er geschaffen hat, nicht seine Person, das Erzeugnis des Weltlaufs, sondern den Widerschein, den er von seinem eigenen Wesen durch leibliche und geistige Arbeit und Hingabe in seiner Umgebung hervorgebracht hat, stellt dann der Mensch als das hin, um des willen er in der Welt mitzählt, und in demselben Maße wächst seine Abneigung gegen jede Ostentation, die mit der naturwüchsigen Kraft und Schönheit der Erscheinung getrieben wird[2])."

Ein nützliches und brauchbares Mitglied der menschlichen Gesellschaft — die Erde hat mich wieder! Nun haben wir wieder festen Boden unter den Füßen und philosophieren nicht mehr. Unser Erziehungsgeschäft richtet sich ganz werktäglich auf die nächsten, auf erreichbare Ziele und bewegt sich auf dem Boden der Wirklichkeit. Das Land Utopia überlassen wir den Phantasten und Schwärmern.

F ü r die Gemeinschaft, sagten wir, solle der Knabe erzogen werden i n der Gemeinschaft. Dieser haben sich alle ausnahmslos und unbedingt zu fügen. Sie beschränkt, aber sie hält und trägt auch. Was Organisation vermag, sehen wir an unserm Heer, und e t w a s soldatischen Geist wünsche ich auch der Schule. Aber das Schulhaus ist keine Kaserne, und der Schüler steht seinen Lehrern anders gegenüber als der Rekrut den Offizieren. Hier geht es nicht nach der Regel:

Stramm, stramm, stramm,
Alles über einen Kamm! (W. Raabe, Horacker.)

---

1) Vergl. Lotze, Mikrokosmus III S. 361 und das 4. Kapitel des 9. Buches S. 549 bis 580.

2) Nach Lotze, Mikrokosmus II S. 415—418.

Neben dem Generalisieren bleibt hinreichend Raum für das Individualisieren. Die Schule sei aber auch wirklich eine Gemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern, die sich gegenseitig fördern; sie gleiche nicht zwei feindlichen Lagern, die sich durch Gewalt und List einander gegenüber zu behaupten suchen. Ein wechselseitiges Verstehen und Miteinanderleben wird leichter zu erreichen sein bei den kleineren Gymnasien als bei den unförmlichen Kolossen von 600—700 Schülern.

Dargestellt wird diese Gemeinschaft durch regelmäßige gemeinsame Andachten, Kirchenbesuch und Abendmahlsfeier (Kommunion!); ferner bei patriotischen Festen und musikalischen oder theatralischen Aufführungen, bei gemeinschaftlichem Turnen und Wettspielen, bei Ausflügen und Spaziergängen: lauter Gelegenheiten, die ein gegenseitiges Bekanntwerden und Verstehenlernen fördern. Bestehen daneben noch besondere Vereinigungen, etwa ein Turnverein oder eine kleine Literaria, so benutze der Lehrer die Gelegenheit, um auch von dieser Seite die Schüler kennen und verstehen zu lernen. Die Art, wie diese sich bei solchen Veranlassungen benehmen, läßt uns oft einen überraschenden Blick in ihren Charakter tun; sie zeigt uns auch, ob auf der einen Seite Pietät waltet, auf der andern Autorität herrscht. Haben wir Autorität, so brauchen wir sie nicht durch steifleinene und pathetische Haltung zu wahren suchen. Durch sein pathetisches Wesen hat sich schon mancher Lehrer seine Stellung, auch im Unterricht, verdorben. Die Jungen in ihrem kühlen und skeptischen Rationalismus schätzen das Pathos und exaltierte Reden an dem gereiften Manne nicht; sie machen sich innerlich darüber lustig anstatt sich dadurch rühren zu lassen. Noch weniger kommt man ihnen durch Hätscheln und Tätscheln und Buhlen um ihre Gunst nahe. Diesem widerwärtigen Liebeswerben rufe ich mit Goethe zu:

Ist Gehorsam im Gemüte,
Wird nicht fern die Liebe sein.

Rührseligkeit rührt einen gesunden Jungen am allerwenigsten. Ein Mann will er werden, männliche Haltung imponiert ihm, männliches Wesen zieht ihn an. Von Härte und Rauhheit braucht dabei keine Spur zu sein, natürliche Freundlichkeit und Humor können dabei sehr wohl bestehen. Es ist eine phrasenhafte Uebertreibung zu sagen, der Lehrer solle ganz für seine Schüler leben — er hat noch viele und vieles, wofür er leben muß — aber daß er mit seinen Schülern lebe, kann man verlangen. Er nimmt an dem Wohl und Wehe seiner Zöglinge aufrichtig teil, er freut sich und trauert mit ihnen, er ermutigt den Verzagten, er kümmert sich um den Kranken, er hilft dem Bedrängten in seinen Nöten, kurz: der Möglichkeiten zu individualisieren und der Mittel an den einzelnen heranzukommen gibt es so viele, daß ich sie gar nicht alle aufzählen kann.

Damit wir uns aber nicht an Redensarten berauschen und in ein Wolkenkuckucksheim versteigen, muß ich zu all den schönen Dingen hinzufügen: soweit als möglich. Das Individualisieren hat doch sehr seine Grenzen, es bezieht sich im Grunde mehr auf gewisse Klassen, Kategorien und Typen als auf die einzelnen Persönlichkeiten. Man verschone uns gefälligst mit der Forderung, die Individualität eines jeden Schülers genau zu studieren. Dazu haben wir weder die Zeit noch die Fähigkeit noch auch die Möglichkeit. Wenn zu Anfang des Schuljahres 30 oder 50 Sextaner erwartungsvoll vor mir sitzen, so versenke ich mich nicht mit psychologischem Scharf- und Tiefblick in das Studium ihrer Individualität, sondern beginne sofort mit der disciplina durch den Unterricht, namentlich dem Lateinunterricht. Und damit allein ist den kleinen Kerlen gedient. Lateinschüler zu sein, ist ihr Stolz, und dem Gymnasialstaat als Vollbürger anzugehören, ihre Freude. An ihre Individualität denken sie und wir zunächst nicht; später jedoch werden wir schon herausfinden, wie wir die einzelnen zu behandeln haben. Es folgen dann, so in Tertia und Unter-

sekunda, die lieblichen Jahre, die Jean Paul zum Titel eines Romans gewählt hat. Da gilt denn wohl das Goethische: „als Knabe verschlossen und trutzig“. Und endlich die jungen Männer in den oberen Klassen: die werden sich hüten, uns in die innersten Falten ihres Herzens hineingucken zu lassen. Dazu sind sie zu eigenrichtig und selbstbewußt, wohl auch zu träumerisch und schämig. Kennt man deutsche Knaben und Jünglinge so wenig? Von allem andern abgesehen: es ist an sich unmöglich, den tiefsten Grund der Menschenseele zu durchschauen; wir sind keine Herzenskündiger. Einen Charakter zu erkennen ist ebenso schwer als einen Charakter zu haben, heißt es in der Levana. Was wissen wir denn bei Lichte besehen von uns selbst? Das kleine empirische Ich, die Blätter und Blüten des Baumes erkennen wir günstigenfalls; aber die im Marke des Baumes schaffende Gewalt, das reine Ich, kennen wir nicht. Wir durchschauen uns selbst nicht, geschweige denn einen andern bis auf den Grund. Ein dunkler Kern in uns entzieht sich dem Lichte der Erkenntnis, unser Inneres verbirgt eine Welt von unbekannten Tiefen. Daraus folgt, daß es mit der Kunst des Individualisierens hapert. Sie wird immer mehr oder minder an der Oberfläche bleiben und bis an den Kern der Persönlichkeit kaum hinabreichen. Um diesen zu treffen, dazu bedarf es ganz anderer und stärkerer Kräfte (Ev. Joh. 3, Titus 3).

Die Schule ist eine *Arbeits*gemeinschaft. Aus der gemeinsamen Arbeit strömt ihr Segen, in der gemeinsamen Arbeit mit und an den dulces alumni haben die Lehrer den Beweis des Geistes und der Kraft zu führen. Nun herrscht im Unterricht die Wahrheit und nichts als die Wahrheit oder das aufrichtige Streben nach Wahrheit. Das Szepter führt der Logos, dem alle ohne Ausnahme sich zu beugen haben. Ich wünsche mit heiligem Ernst, daß der *Sache* ihr Recht werde, und warne nachdrücklich vor allem pädagogischen Flitter und Geflunker, namentlich vor der Anstachelung sogenannter Begeisterung, wie hin und wieder, z. B. in den methodischen Bemerkungen auch der neuesten preußischen Lehrpläne, geschieht. Mit exaltierten Reden und salbungsvollen Predigten rührt man keinen ordentlichen Jungen. Aber wenn männlicher Ernst, von der Sache fortgerissen, wärmere Töne und stärkere Accente findet, das macht Eindruck. Mit dem Schönmachen und Großtun der eigenen Persönlichkeit sei man vorsichtig, aber die Persönlichkeiten der Männer, deren Werke wir lesen, sollen groß und glänzend gemacht werden. Die eigene Person tritt hinter die Sache zurück und kommt nur insofern zur Geltung, als die Sache durch die Person, die sie lehrt, hindurchgeht, im Geiste erst Form und Gestalt gewonnen hat, bevor sie einem andern Geiste mitgeteilt und angeeignet wird. Lehren heißt ja nicht den Inhalt aus einem vollen Fasse in ein leeres Faß ausschütten. „Das wäre wohl schön“, meint Sokrates im Symposion, „wenn es mit der Weisheit so bestellt wäre, daß sie von dem davon Erfüllteren unter uns in den Leereren überströmte, wenn wir in gegenseitige Berührung kämen, wie in den Kelchen das Wasser vermittelst eines Wollfadens aus dem volleren in den leereren hinüberquillt“. Nach Platon ist Wissen Selbstbesinnung, *φρόνησις*, ein Emporheben der Ideen aus den Tiefen des Selbstbewußtseins kraft der *ἀνάμνησις*. Der Unterricht wendet sich vorzugsweise an den Verstand; aber indem er geistige Aktivität erzeugt, setzt er auch die Kräfte des Willens und Gefühls in Bewegung. So bildet alles echte Lehren und Lernen den ganzen Menschen und jeden einzelnen, ohne besondere Berücksichtigung der Eigenart, nach dem Maße seiner geistigen Begabung und Energie. Da nun aber die geistige Kraft und Begabung bei den verschiedenen verschieden ist, so scheint es eine unabweisbare Pflicht und eine würdige Aufgabe der Lehrkunst zu sein, einem jeden das Wissen nach seiner Eigentümlichkeit beizubringen. Wollten wir uns gegen diese Konsequenz mit dem Hinweis

darauf sträuben, daß doch die Vernunft und Logik in allen einunddieselbe sei, so würde man uns entgegnen, aus dieser Tatsache folge nicht, daß alle auf einunddieselbe Weise die Sache begriffen und das Wissen erzeugten. Ein Buch rede immer nur aus einem Ton und gebe auf Befragen immer dieselbe Antwort, wie schon Platon im Phädrus bedauert habe, aber ein lebendiger Mensch und Lehrer sei doch ein Dialektiker und müsse seine Stimme wandeln können, damit er allen alles werde. Man verlangt unerbittlich das Individualisieren. Wir fragen also: wie machen wir das? Wie werden wir auch im Unterricht der Individualität unserer Schüler gerecht?

Wilhelm Schrader sagt (a. a. O. § 24), der Lehrer habe, um die allgemeine Bildungsaufgabe mit der besonderen Natur seiner Zöglinge in Einklang zu setzen, vier Grundsätze überall zu beherzigen: die nach dem Durchschnitt der Befähigung geregelte Gleichheit der allgemeinen Forderungen, die Billigkeit des Urteils, die Wahl verschiedenartiger Mittel und die behutsame Förderung wirklicher Talente. „Die Wahl verschiedenartiger Mittel." Welcher denn? Nun, meine Herren, Sie kennen die Mittel und Mittelchen, die bei den leicht erkennbaren verschiedenartigen Schülerkategorien anzuwenden sind. Sie wissen, wie man den Fleißigen und den Faulen, den Träumer und den Aufgeweckten, den treuen und den gewissenlosen Arbeiter, den langsamen und den schnellen Kopf zu behandeln hat, wer des Spornes und wer des Zügels bedarf. Ich brauche Ihnen keine Seminarstunde zu geben. Gestatten Sie mir indessen, daß ich ein paar Punkte herausgreife. Ein gewissenhafter Lehrer, so scheint mir, muß nicht bloß die Sache beherrschen und den Stoff durchsichtig geformt haben, sondern sich auch fragen: wie applizierst du deinen Schülern den Stoff und die Sache? wie machst du es, daß dich die Sextaner, die Tertianer, die Primaner verstehen? Das gehört wesentlich zu seiner Vorbereitung. Ferner darf er nicht immer dasselbe Schema oder meinetwegen dieselbe Methode anwenden, sondern muß sich oft umpacken, damit er sich nicht verliege und nicht zum leidigen Routinier oder Pedanten werde. Stets aber verfahre er nach dem Grundsatz: nicht die Gesunden, sondern die Kranken bedürfen des Arztes. Sie mögen aus der Vergleichung mit dem Arzte die Regel ableiten: wie der geschickte Arzt dieselbe Krankheit bei den verschiedenen Naturen der Menschen nicht mit derselben Medizin und Diät kuriert, so wird der kluge Lehrer bei seinen Patienten nicht immer dieselbe Kur anwenden, sondern das Verfahren je nach der Individualität ändern. Bequem ist es ja, alle über einen Kamm zu scheeren, aber wir dürfen die Unbequemlichkeit nicht scheuen, die verschiedenen Köpfe verschieden zu behandeln. Um uns verständlich zu machen, schrecken wir vor Wiederholungen nicht zurück; und reicht die Zeit in den Schulstunden nicht aus, so lassen wirs uns nicht verdrießen, den einen oder andern Knaben zu nochmaliger Durchnahme des Pensums persönlich zu uns einzuladen. Wenn wir jemand ad audiendum verbum oder schlimmstenfalls ad accipiendam plagam zu uns bestellen, so gehört auch das recht eigentlich zum Individualisieren. Freilich sind uns auch hier Schranken gesetzt, und mit der Dummheit kämpfen Götter selbst vergebens. Machen wir uns keine Illusionen, aber halten wir fest an dem Ideal! Und dieses Ideal scheint mir nicht übel gezeichnet zu sein mit dem Bilde, das Max Piccolomini von seinem vielbewunderten Feldherrn entwirft:

Und eine Lust ists, wie er alles weckt
Und stärkt und neu belebt um sich herum,
Wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
Gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe.
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
Die eigentümliche, und zieht sie groß,
Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist;

Er wacht nur drüber, daß ers immer sei
Am rechten Ort; so weiß er aller Menschen
Vermögen zu dem seinigen zu machen. (Piccol. I, 4.)

Ohne Zweifel ist unter Ihnen, meine Herren, mehr als ein pädagogischer Wallenstein, und ich werde hernach mit Vergnügen aus seinem Munde hören, wie er es angestellt hat, um jedwedem seine Kraft, die eigentümliche, hervorzuziehen und aus einem jeden das zu machen, was er seiner Idee nach sein sollte.

Jetzt wende ich mich noch zu der Frage, ob man von allen alles fordern solle, oder ob es nicht geraten sei, einem jeden nur das abzuverlangen, was ihm gemäß ist, dagegen das zu erlassen, was ihm seiner Natur nach versagt zu schein scheint. Der alte Homer warnt uns:

ἀλλ' οὔ πως ἅμα πάντα θεοὶ δόσαν ἀνθρώποισιν. (Il. IV, 320.)

Wir wollen nicht den Pharisäern gleichen, die unerträgliche Lasten auferlegen, sie selbst aber mit keinem Finger anrühren. Wenn die Väter und Mütter doch ebenso dächten, ebenso individualisierten, und uns keine Söhne schickten, die auf das Gymnasium nun einmal nicht gehören! Wir prüfen von Fall zu Fall, quid valeant humeri, quid ferre recusent. Tatsächlich hat sich die Natur allezeit gegen öde Gleichmacherei gewahrt, und solange Schulen und namentlich Examina bestehen, haben auch Kompensationen bestanden. Wo bei der abschließenden Prüfung in allen Fächern mindestens ein „genügend" gefordert wird, auf dem Papier, da wird man wohl der papierenen Vorschrift zuliebe eine nicht genügende Leistung immerhin noch eben „genügend" nennen. Bekanntlich läßt die Lehrordnung in Preußen und andern deutschen Staaten sowohl bei der Versetzung als bei der Reifeprüfung Kompensationen zu, individualisiert also. Jeder verständige Direktor und Regierungskommissar wird von diesem Rechte gern Gebrauch machen; und wenn etwa ein Gleichheitsfanatiker oder Fachlehrer seinen Kopf aufsetzen sollte, so wird er ihm nach der *δικαιοσύνη διανεμητική* und *διορθωτική* den Kopf zurechtsetzen. Ich bin durchaus Individualist, und mir ist ein Schüler, der in zwei bis drei Fächern Gutes leistet, dagegen in dem einen und andern Fache nicht genügt, viel lieber als ein Schüler, der es überall zu einem kahlen und kümmerlichen Genügend bringt. Allerdings darf die Lücke, die ausgeglichen werden soll, kein Abgrund sein; ein Mindestmaß ist in allen Disciplinen mit mildem Urteil zu fordern. Es tut dem jungen Menschen auch gut, daß er nicht nur das treibt, was ihm leicht wird, Vergnügen macht und Erfolg hat, sondern, daß er hartes Holz bohren lernt. Dadurch wird sein Wille gestärkt, also sein Charakter gebildet. Indessen sind, mit alledem nicht zufrieden, kluge Männer unter uns aufgestanden; die lassen Individualisierens halber verlockende Weisen von Bewegungsfreiheit und freierer Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe erklingen, und leicht empfängliche Gemüter leihen ihren Tönen ein williges Ohr.

Besonders kräftige Töne hat der Geh. O.-R.-R. Dr. Matthias angeschlagen, vor allem gegen die Humanisten, die noch Bedenken zu äußern gewagt haben. Er scheint verstimmt oder gar verärgert zu sein. Oder hat er sich in die Geringschätzung unserer Gymnasien und ihrer Leistungen nur hineingeredet? Es ist unglaublich, mit welcher Leidenschaft er uns in seinem neuesten Buche „Geschichte des deutschen Unterrichts" bekämpft. „Dummheit, Bequemlichkeit, Schädigung vaterländischer Werte, Scheinwissenschaft": das sind so einige Sünden der „gymnasialen Orthodoxie" (S. 207, vergl. 3. 249). Das stärkste leistet er sich auf S. 254. Dort führt er die kaiserlichen Worte bei Eröffnung der Schulkonferenz vom 4. Dezember 1890 über den Wert des deutschen Unterrichts und dessen Betrieb auf dem deutschen Gymnasium unverkürzt an, „weil sie grell die unwahre Arbeit an unseren Gymnasien beleuchten, die, wie uns die weitere Ent-

wickelung des deutschen Unterrichts und die für seinen Bereich in Frage kommende erfolgreiche Begründung von Aufsatzfabriken beweist, nicht so ruhmreich ist, wie es die starrgläubigen Freunde des Gymnasiums in Presse, Parlamenten und Vereinen preisen. Sind diese Freunde des humanistischen Gymnasiums unter sich, so werden ähnliche Erinnerungen wie die kaiserlichen in ihnen auftauchen und, wenn sie ehrlich die Schulzustände beurteilen und die Wahrheit bekennen, dann mirabile videtur, quod non rideat haruspex, cum haruspicem viderit. Denn nirgendwo wird soviel auf Eselsbrücken gewandelt, als auf den Pfaden, die zu sogenannter humanistischer Bildung führen". — Ueber die Grundlosigkeit solcher Schmähungen brauche ich vor Ihnen, meine Herren, nicht zu sprechen. Sehr merkwürdig sind sie übrigens nicht bloß an sich, sondern auch wegen ihres Kontrastes mit Ansichten, die früher der Herr Gymnasialdirektor Adolf Matthias hat drucken lassen. Gegenüber Vorschlägen eines Mannes von so konsequentem Denken ist Skepsis nicht bloß berechtigt, sondern geboten.

Nein, sie gefallen mir nicht, diese Halbhumanisten und Vollmathematiker, diese Halbmathematiker und Vollhumanisten neben den normalen Typen: eine Dreiteilung, die durch weitere Kombinationen noch fortgesetzt werden kann; ich fürchte von diesen verschiedenen Abteilungen eine Zerreißung und Sprengung des Schulorganismus. Glücklicherweise wird der ausgeheckte Plan wohl an dem Geldpunkte und dem Lehrermangel scheitern. Wie man auf das akademische Studium überleiten und die Kluft zwischen Schule und Universität überbrücken kann, ohne die Einheit des Unterrichts zu zerreißen und den Organismus des Gymnasiums zu sprengen, hat Paul Cauer in seiner neuesten Schrift: „Zur freien Gestaltung des Unterrichts. Bedenken und Anregungen" (Leipzig 1906) mit einleuchtender Klarheit gezeigt. Ich kann Ihnen die Schrift nur dringend empfehlen. Cauer betont die Wissenschaftlichkeit auch des gymnasialen Unterrichts auf der Oberstufe. Ganz gewiß wird ein Primaner durch eine mehr wissenschaftliche Form und Haltung des Unterrichts am besten auf die Universität vorbereitet. Ein solcher Unterricht ist möglich und wird erleichtert, wenn von unten auf kein banausisches und mechanisches Treiben herrschte, sondern auf Erzeugung geistiger Aktivität und durch diese auf ein wirkliches Innewerden der Erkenntnis gedrungen wurde. Das Gymnasium ist ganz und gar eine wissenschaftliche Schule. Was hindert uns denn an einer freieren Bewegung in der obersten Klasse? Nicht nur in Pforta und Ilfeld und andern geschlossenen Anstalten darf es tüchtigen Schülern erlaubt werden, statt der laufenden Aufsätze eine größere deutsche Ausarbeitung nach freier Wahl zu machen. Warum darf der Mathematiker und Physiker den über den Durchschnitt hervorragenden Schülern nicht eine umfangreichere Aufgabe, eine Untersuchung zumuten? Ein guter Grieche mag die ganze Ilias und statt der zwei oder drei Tragödien vier oder sechs lesen. Ein guter Lateiner mag sich auf eigene Hand im Lateinschreiben üben und den ganzen Horaz mit einem wissenschaftlichen Kommentar durcharbeiten. Die Mehrzahl lernt nur einige Oden und einzelne Strophen auswendig, eine Minderzahl die vollständigen Chorlieder und viele Oden. Keinem Liebhaber der deutschen Literatur oder der Geschichte wird die Tür zu den Klassikern verschlossen. Jedoch es kommt nicht auf den Umfang und die Fülle des Lernstoffes an, sondern auf die gründliche Durcharbeitung und Vertiefung. Lese ich z. B. einen Platonischen Dialog in der Oberprima, etwa den Gorgias oder Phädon, so werden viele an der Oberfläche hängen bleiben, einige aber doch auch bis zum Kern und philosophischen Gehalt vordringen. Die Lektüre des Briefes an die Römer und der Augsburgischen Konfession geht nicht ohne dialektische Kraftübung und philosophische Begriffsentwickelung vonstatten. Ueberall tut sich ein Feld wissenschaftlichen Unterrichts auf, und einzelne wird man je nach ihrer be-

sondern Art und Begabung weiter und tiefer fördern können, als es die Reifeprüfung verlangt. Von dem wissenschaftlichen Ernst des Lehrers aber wird die ganze Klasse Nutzen haben. Wenn wir nur viele Pferde hätten, die doppeltes Futter brauchen, wir wollten es ihnen schon geben, ohne daß dabei der Mittelschlag zu kurz käme. Dies alles scheint mir so einfach, natürlich und selbstverständlich, daß es besonderer Veranstaltungen und Experimente wahrhaftig nicht bedarf.[1])

Eben erst hat unser humanistisches Gymnasium eine schwere Krisis überstanden und sich ein wenig erholt, da fangen sie in den oberen Regionen schon wieder an, an dem Rekonvaleszenten herumzudoktern. Sie können die Neuerungssucht nicht bezwingen und die Tinte nicht halten. Die hochmögenden Herren sollten uns endlich in Ruhe lassen, damit wir unsers Lebens froh werden und unser schweres, schönes Amt in Frieden verwalten können.

An Ihnen, meine verehrten Kollegen, ist es nun, diese dürftige Skizze auszufüllen und zu einem farbenreichen Gemälde zu gestalten. Mich aber absolvieren Sie gütigst mit dem oft gehörten und bewährten Spruch:

in magnis voluisse sat est.

Dem lebhaften, allseitigen Beifall, der diesem Vortrag zuteil wurde, ließ der Vorsitzende die Frage folgen, ob nun die Anwesenden auf die am Schluß vom Kollegen Müller ausgesprochene Aufforderung eingehen wollten, oder ob sie vorzögen, sich mit der kundgegebenen allgemeinen Zustimmung zu begnügen, damit Zeit bleibe, um vor Erledigung der noch übrigen geschäftlichen Angelegenheiten auch den zweiten in Aussicht gestellten Vortrag zu hören. Man entschied sich für das letztere, und so ergriff Professor **Uhlig** das Wort zu einem Ueberblick

über den gegenwärtigen Stand der vom Verein vertretenen Sache.

Auf Wunsch unsres Vorsitzenden, meine Damen und Herren, will ich mich darüber äußern, wie es gegenwärtig nach meiner Meinung um die Sache steht, für die wir kämpfen. 1893 hatte ich die Ehre, vor den in Wien versammelten Philologen und Schulmännern „über Gefahren und Aufgaben des klassischen Unterrichts der Gegenwart" zu sprechen, und ich durfte nach der Zustimmung, die meine Worte fanden, glauben, im allgemeinen Richtiges gesagt zu haben. Seitdem sind fast drei Lustra verflossen, in denen manche Aenderung in der Organisation des deutschen, insbesondere des preußischen höheren Schulunterrichts eingetreten ist. Ich legte mir nun die Frage vor, ob sich gegenwärtig dadurch die von mir in Wien besprochenen Dinge wesentlich anders gestaltet haben, und ich erlaube mir

---

1) Derselben Meinung scheint auch die Westfälische Direktorenkonferenz zu sein, die in ihrer diesjährigen Versammlung Folgendes beschlossen hat:

I. Die Frage: „Empfiehlt es sich, den Unterricht in der Prima nach Anlage und Neigung der Schüler freier auszugestalten?" ist zu bejahen, soweit dadurch Steigerung der individuellen Kraft, Hebung des persönlichen Pflichtbewußtseins und somit Ueberbrückung der Kluft zwischen höherer Schule und Hochschule gefördert wird. II. Innere freiere Gestaltung des Unterrichts ist durchweg anzustreben. III. 1. Auch unter Beibehaltung der jetzigen Lehrverfassung der höheren Schulen läßt der Unterricht sich so gestalten, daß die Anlagen und Neigungen der Schüler noch mehr als bisher zu ihrem Rechte kommen. 2. Angliederungsstunden, Studientage, freiwillige umfangreichere Hausarbeiten, sowie sonstige Einrichtungen, welche die Entwickelung der Schüler nach ihren Anlagen und Neigungen fördern, sind zu gestatten; sie bedingen keine Aenderung der bestehenden Lehrverfassung.

Also innere freie Gestaltung des Unterrichts, Bewegungsfreiheit innerhalb der geltenden Lehrordnung, keine Lockerung des Schulorganismus.

Ihnen die Antwort vorzutragen, die nach meiner Ansicht hierauf gegeben werden muß. Ich werde das aber nicht in ausführlichen Erörterungen tun, sondern in kurzen Bemerkungen, von denen ich hoffen möchte, daß sie zu einer Diskussion Veranlassung geben, wenn heute dazu die Zeit nicht mehr vorhanden sein sollte, dann doch vielleicht auf der nächstjährigen Versammlung.

Die stärkste Veränderung in der Gestaltung des höheren Schulwesens in Deutschland seit dem genannten Jahre ist zweifellos die so ziemlich durchgeführte Gleichberechtigung der Abiturienten aller neunjährigen höheren Schulen für Ergreifung eines Universitätsstudiums und eines sogenannten gelehrten Berufes. Als 1900 von Oskar Jäger die Braunschweiger Erklärung vorbereitet wurde, da schrieb ich meinem Freunde: für die Gymnasialabiturienten Vorrechte fordern dürfe m. E. vielleicht ein Hochschullehrer, aber kein Gymnasiallehrer, auch seien aus einer Zulassung der Realschulabiturienten zu den Fakultätsstudien gewisse Vorteile für das Gymnasium zu erhoffen; es sei zu erwarten, daß dann manche dem gymnasialen Bildungsgang abgeneigte und für ihn ungeeignete Schüler dem Gymnasium fern bleiben würden, und mit Sicherheit sei zu erwarten, daß das unbefugte Raisonnieren über die Gymnasien sich dann auf alle höheren Schulgattungen verteilen werde. Aber eines, setzte ich hinzu, solle man ja nicht glauben, daß nämlich der Kampf gegen das Gymnasium dann überhaupt aufhöre; er werde sogar wahrscheinlich heftiger werden. Diese auch gegenüber Anderen ausgesprochene Voraussagung, damals mit Kopfschütteln aufgenommen, hat sich durchaus bewahrheitet. Und auch die Ursache davon ist klar.

Wären alle Vertreter der realistischen höheren Schulen nur von dem Gedanken erfüllt, daß den Abiturienten derselben der Weg auch zu den sogenannten gelehrten Berufen offen stehen und das Ergreifen der verschiedenen Universitätsstudien möglichst erleichtert sein müsse, so würde jetzt von jener Seite kaum etwas zu wünschen übrig sein. Doch zu jenem Gedanken gesellt sich, zwar keineswegs bei allen, aber offenbar doch bei nicht wenigen, ein ehrgeiziges Motiv, ein falscher Ehrgeiz, bei dem nicht anerkannt wird, daß die Vorbereitung für technische und industrielle Berufe, zu welchem Zweck die realistischen Anstalten gegründet worden sind, eine für das nationale Wohl gerade ebenso wichtige Aufgabe ist, wie die Vorbereitung für eine gelehrte Laufbahn, — ein Ehrgeiz, der es als ein höheres, durchaus zu erstrebendes Ziel für diese Schulen ansieht, auch eine stattliche Zahl von Theologen, Juristen, Medizinern, Philologen zu erzeugen. Wo dieser Ehrgeiz waltet, da genügt natürlich noch nicht die Gleichberechtigungserklärung, sondern jetzt muß gestrebt werden, möglichst viele und tüchtige Schüler zu besitzen, die zu den entsprechenden Studien überzugehen geneigt sind. Der Kampf um die Rechte ist beendet, jetzt beginnt der Kampf um die Seelen, und er wird nicht bloß mit Hervorhebung der Vorzüge der realistischen Schulen geführt, sondern z. T. auch mit ebenso unwahrer, wie unschöner Herabsetzung der Leistungen des humanistischen Gymnasiums. Ja, während man früher so gern von dem „freien, edlen Wettbewerb" geredet hat, der zwischen den Gymnasien und den realistischen Anstalten beginnen solle, begegnen wir jetzt dem Bestreben, das Gymnasium ganz aus dem Wege zu räumen, es gilt als „Hindernis der Schulreform", und „Stirb Gymnasium!" endet die Broschüre eines Oberrealschulprofessors. Niemand von Ihnen, meine Herren, wird zweifeln, daß es des Gymnasiums unwürdig wäre, auf derartigen Wettbewerb einzugehen, und daß wir diesem gegenüber auf dem Standpunkt zu verharren haben, der durch den zweiten unserer Braunschweiger Beschlüsse bezeichnet ist.

Ich habe soeben auch die Angriffe berührt, die von nichtfachmännischen Seiten ziemlich oft gegen das humanistische Schulwesen gerichtet

worden sind. Von seinen Verteidigern ist manchmal dies Dreinreden von Laien als unbefugt gescholten worden; und die den Tatsachen und der Logik widerstreitende Beschaffenheit jener Angriffe, die sich in den letzten Jahren wohl noch gemehrt und zweifellos trotz oder wegen ihrer Unlogik und ihrer Wahrheitswidrigkeit geschadet haben, macht ja das unwillige Schelten auf sie wohl begreiflich. Aber durchaus falsch wäre es, im allgemeinen zu verlangen, daß Nichtfachmänner mit ihrem Urteil in Schulfragen zurückhalten sollten. Aus mehr als einem Grunde haben sie zur Kritik ein gewisses Recht. Wer eine höhere Schule besucht hat, besitzt tatsächlich einige Erfahrung. Wer Kinder einer solchen übergeben hat, gewinnt doch manchen Einblick in den Unterrichtsbetrieb der Anstalt. Und schließlich sind die Fachmänner, die Pädagogen, unter sich oft so uneins, daß man von dem Laien nicht verlangen kann, sich einer fachmännischen Autorität ohne weiters unterzuordnen. Wohl aber stehen uns Mittel zu Gebote, um abschätzige Kritik der Gymnasien von Nichtfachmännern einzudämmen oder unschädlich zu machen. Ein Mittel besteht in einer Gestaltung des Unterrichts, die, wenn auch nicht jeden, doch alle strebsamen Schüler dauernd mit Dankbarkeit erfüllt, ein anderes, noch lange nicht genug angewandtes darin, daß wir selbst gleichfalls in Zeitungen, Zeitschriften, Broschüren zur Feder greifen, so absurd und der Beachtung unwert uns auch oft ein Angriff erscheinen mag. Ein wirkungsvolles drittes Mittel endlich ist, daß wir die Freunde der Gymnasien unter den Laien veranlassen, für die gute Sache einzutreten. Das ist in letzter Zeit öfter geschehen, im vorigen Jahrhundert nur einmal: ich meine die von Tausenden und hervorragendsten Männern unterschriebene Heidelberger Erklärung. In dieses Jahrhundert fällt, wenn wir es (Kaiser und Papst folgend) mit 1900 beginnen, erstens die ebenso aufgenommene Braunschweigische. Dann folgen die hochwichtigen Kundgebungen der Berliner Vereinigung von Freunden des humanistischen Gymnasiums und des Wiener Vereins gleichen Titels. Und nicht minder wichtig sind die Aeußerungen einzelner hervorragender und einflußreicher Männer, wie sie in letzter Zeit vielfach erfolgt sind, die beweisen, mit welch dankbarer Anerkennung sie an der Schule hängen, die sie einst besucht, wie wenig die in Pamphleten und Possen von Zeit zu Zeit erfolgten Angriffe zu bedeuten haben, und daß die hinter uns liegende Zeit nicht etwa ein pädagogischer Winter war, wie sich diejenigen einzubilden scheinen, die von einem jetzt angebrochenen Frühling reden. Ich gedenke hier aus der letzten Zeit besonders der in diesem Jahre von Justizrat Cassel im preußischen Abgeordnetenhaus gehaltenen Rede, die von allen Seiten des Hauses lebhafte Beistimmung erfuhr. Dieser Beifall und die politische Richtung des Redenden zeigten zugleich klar, wie falsch es wäre, wenn man die freisinnige Partei im Allgemeinen als antigymnasial gesinnt ansähe, ein Irrtum, der als solcher auch durch die außerordentliche Sitzung des Wiener Vereines im vorigen Jahre erwiesen wurde.

Gegen eine bestimmte Seite des gymnasialen Lehrplans ist die Forderung einer nationaleren Gestaltung des Unterrichts gerichtet. Denn wenngleich man sich dabei auch mit den anderen Gattungen höherer Schulen unzufrieden erklärt, so betrachtet man doch speziell das Gymnasium nach Lehrplan und Unterrichtsbetrieb als eine unnationale, ja antinationale Anstalt. Schon im vorigen Jahrhundert ist das „Los von Hellas und Rom!" gepredigt worden, und nicht bloß die antiken Literaturen wurden heruntergesetzt, sondern konsequenterweise dann auch herrlichste Erzeugnisse der neudeutschen Poesie, die von der antiken stark beeinflußt sind. Ist doch tatsächlich 1886 die Prophezeiung ausgesprochen, daß nach 20, schreibe zwanzig, Jahren kein Herrscher des Katheders mehr den Deutschen den hohen Vorzug der Vermählung des klassischen mit dem deutschen Geist wird aufreden können, und daß „Iphigenie wie Tasso und

die säuselnde Unnatur von Hermann und Dorothea mit all ihren Schönheiten in der Abteilung Geschichtliches als Mumien Unterkunft finden werden zur besonderen Verehrung der Goethe-Spezialisten".[1])

Ueberboten aber wurde noch die Stärke der nationalen Akzente, die im vorigen Jahrhundert vernommen waren, in dem neuen Säkulum auf den Weimarer Tagen für deutsche Erziehung und in Zeitschriften der gleichen Richtung. Besonders auffällig erscheint dabei die Zitierung gewisser Zeugen, die man für sich in Anspruch nimmt, z. B. Luthers, Goethes, Schillers, Ernst Moritz Arndts. Daraus, daß diese Männer sich begeistert über das Deutschtum ausgesprochen haben, zieht man den Schluß, daß sie der Bildung deutscher Jugend durch Kenntnisnahme der klassischen Sprachen und Literaturen abhold gewesen seien. Kennt man denn nicht Luthers wichtigste pädagogische Schrift, die „an die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen", wo diejenigen mit den derbsten Scheltworten belegt werden, die das Erlernen der alten Sprachen durch die Schuljugend für unnütz erklären?[2]) Wie deutet man die Sprüche „aus Makariens Archiv": „Wenn nun unser Schulunterricht immer auf das Altertum hinweist, das Studium der griechischen und lateinischen Sprache fördert, so können wir uns Glück wünschen, daß diese zu einer höheren Kultur so nötigen Studien niemals rückgängig werden;" und: „Möge das Studium der griechischen und römischen Literatur immerfort die Basis der höheren Bildung bleiben"? Wie interpretiert man Schillers Ausspruch über das 23. Buch des Ilias? Wie Arndts Hymnus auf die griechische Sprache und Literatur und ihre Bedeutung für den Jugendunterricht in seinen „Fragmenten über Menschenbildung"?[3]) Wenn die Genannten zugleich für

1) Etwas längere Frist, aber doch offenbar auch nicht sehr lange gestand dem Ansehen und Einfluß Goethes der Direktor einer höheren Mädchenschule zu, der 1891 in seiner „Untersuchung der Grundlagen des gymnasialen Unterrichts" nach Betrachtungen über den Rückgang der Wirkung von Lessing und Schiller naiv bemerkte: „Am längsten dürfte sich noch Goethe halten"!

2) „Ja, sprichstu, ob man gleich sollt und müste schulen haben, was ist uns aber nütze, lateinisch, kriechisch und ebreyisch zungen und andere freye künste zu leren; künden wyr doch wol deutsch die Bibel und Gottis wort leren, die uns genugsam ist zur selickeyt.

Antwort: Ja, ich weys leyder wol, das wyr deutschen müssen ymer bestien und tolle thier seyn und bleyben, wie uns denn die umbligende lender nennen und wyr auch wol verdienen. Mich wundert aber, warumb wyr nicht auch ein mal sagen: Was sollen uns seyden, wein, würtze und der frembden auslendischen ware, so wyr doch selbs weyn, korn, wolle, flachs, holtz u. steyn ynn deutschen landen nicht alleyn die fülle haben zur narung, sondern auch die kür und wal zu ehren und schmuck? Die künste und sprachen, die uns on schaden, ia grösser schmuck, nutz, ehre und frumen sind, beyde zur heyligen schrift zu verstehen und welltlich regiment zu füren, wöllen wyr verachten, und der auslendischen ware, die uns wider not, noch nütze sind, dazu uns schinden bis auff den grat, der wöllen wir nicht geratten, heyssen das nicht billich deutsche narren und bestien?

Zwar wenn kein anderer nutz an den sprachen were, sollt doch uns das billich erfrewen und anzünden, das es so eyn edle feyne gabe Gottis ist, damit uns deutschen Gott itzt so reichlich fast uber alle lender heymsucht und begnadet. Man sihet nicht viel, das der teuffel dieselben hette lassen durch die hohen schulen und klöster auffkomen. Ja sie haben allzeyt auffs höhest dawidder getobet und auch noch toben, denn der teuffel roch den braten wol, wo die sprachen erfur kemen, würde seyn reich ein fach gewynnen, das er nicht kunde leicht wider zustopffen. Weyl er nu nicht hat mügen weren, das sie erfur kemen, dencket er doch, sie nu also schmal zu hallten, das sie von yhn selbs wider sollen vergehen und fallen. Es ist yhm nicht eyn lieber Gast damit yns Haus komen. Darumb will er yhn auch also speysen, das er nicht lange solle bleyben. Disen bösen tuck des teuffels sehen unser gar wenig, lieben Herren."

3) „Die größte Klarheit zur größten Beweglichkeit, dies ist der Charakter des Hellenismus und der hellenischen Sprache. . . . Das Maß, das der Grieche durch sein Gemüt fand, drückte er als das Siegel aller Vollendung und Schönheit seinen Werken

deutsche Sprache und deutsches Wesen die tiefste Verehrung empfanden, so ist damit an den Beispielen überragender Persönlichkeiten bewiesen (wenn es hierfür überhaupt noch eines Beweises bedürfte), daß solche Gesinnung sich mit der hohen Schätzung der antiken Sprachen und Kulturen, ihrer Schätzung speziell auch für die Bildung der deutschen Jugend nicht etwa schlecht verträgt, sondern daß sie damit vielmehr vortrefflich harmoniert.

Nun denken nicht wenige, man solle die Anschauungen und Aeußerungen der nationalen Puristen ruhig ihrem Schicksale überlassen: dies werde sein, daß sie nach sehr kurzer Zeit einschlafen. Ich denke anders, einmal weil die Erfahrung schon wiederholt gelehrt hat, daß auch recht verkehrte Ansichten starke Verbreitung finden und ziemliche Lebenskraft besitzen; dann aber auch deswegen, weil dem pädagogischen Hypernationalismus zwei andere, weit verbreitete verkehrte Strebungen zu Hilfe kommen: ich meine das Streben nach möglichster Beseitigung der Bildungsdifferenz zwischen den verschiedenen Ständen und das nach möglichster Erleichterung der Bildungsarbeit für die Jugend, als ob nicht gerade eine gewisse und nicht geringe Verschiedenheit der Bildung bei den Bürgern desselben Staates durch dessen Interesse dringend gefordert würde, und als ob nicht die Gewöhnung der Jugend an anstrengende Arbeit gleichfalls für das Gemeinwohl von höchster Wichtigkeit wäre.[1])

Fragt man aber, was die Humanisten gegenüber den Bemühungen der Uebernationalisten tun sollen, wenn sie sie nicht ganz unberücksichtigt lassen wollen, so scheint mir zunächst die oft schon ausgesprochene, aber, wie ich glaube, noch keineswegs genügend befolgte Mahnung an alle Lehrer der klassischen Sprachen am Platz, daß sie die geradezu unzähligen ihnen sich bietenden Gelegenheiten benutzen möchten, um ihre Schüler auf die engen Zusammenhänge unserer Literatur und unserer gesamten Kultur mit der antiken hinzuweisen, um ihnen klar zu machen, daß die letztere heute keineswegs tot, sondern noch durchaus lebendig ist und daß man die erstere ohne Kenntnis der letzteren nicht voll verstehen kann.

Aber noch ein Anderes scheint mir von humanistischer Seite getan werden zu sollen. Es ist ein Vorschlag, der Sie vielleicht befremden wird, der aber von mir ernst erwogen ist, ein Vorschlag, den jedenfalls die puristische

und seiner Sprache auf das innigste auf ... [Es folgt eine Vergleichung mit modernen Sprachen, von denen Arndt bekanntlich eine größere Anzahl durchaus beherrschte] ... So ist das zierliche Gefäß, welches einen Reichtum von Herrlichkeiten in sich schließt, dem nichts auf der Welt verglichen werden kann. Die gesittete Welt weiß die Meisterwerke der griechischen Philosophen, Dichter, Historiker zu schätzen. Wegen der genialischen Freiheit und Natürlichkeit sind sie uns durchaus das Erste für die allgemeine Bildung, weil sie das Gemüt nicht allein frei lassen, sondern auch frei machen .... Ist diese herrliche Sprache schon bis zu einer gewissen Fertigkeit geübt, so kann nach ihr, allenfalls auch sogleich mit ihr die lateinische kommen. Immer können wir diese Sprache für das Schöne entbehren, nicht aber für das Nützliche."

1) Wie sich das Streben nach Erleichterung der Jugend und nationalistischer Purismus mit einander verbünden, dafür liefern auch das heutige Italien und das heutige Griechenland Beispiele. Für die italienischen Jungen, denen das Erlernen des Lateinischen ungemein leicht fällt, ist das Griechische wesentlich schwerer. Daher natürlich der Wunsch von manchen Gymnasiasten, davon loszukommen, zu nicht geringem Teil mit Beistimmung ihrer Eltern. Als Grund aber hört man auch angeben, man müsse das echte Römertum möglichst rein auf das gegenwärtige Geschlecht übertragen: das Griechentum habe einst einen verderblichen Einfluß auf das Römertum geübt. In Griechenland, wo das Erlernen des Lateins in den Gymnasien Vielen sauer wird, finden Manche umgekehrt, daß die Römer einstmals den Griechen Schaden zugefügt hätten und daß das reine Griechentum erhalten bleiben müsse. Deshalb kann man in Rom bisweilen hören: Abbasso la lingua greca, in Athen: *Ἡ λατινικὴ γλῶσσα κάτω, κάτω!*

Partei willkommen heißen muß. Nach dem Bericht der „Blätter für deutsche Erziehung" über den dritten Weimarer Parteitag hat dieser „als nächste zu vollbringende Tat die Schaffung einer wahrhaft deutschen Erziehungsschule im Sinne der in den Blättern f. d. E. vertretenen Ansichten erklärt." Der Verwirklichung dieses Planes, m. H., sollen wir nach meiner Meinung nicht etwa irgendwie entgegenwirken, sondern wir sollen sie unterstützen, eventuell sogar durch Geldbeiträge unterstützen. Insbesondere wäre dahin zu wirken, daß die Realisierung nicht durch Vorenthaltung der den Zöglingen anderer Schulen gewährten Berechtigungen gehemmt werde. Hat auch die neue einen neunjährigen Kurs, so mag auch für ihre Schüler die Erfüllung der Forderung: puer *nonum prematur in annum*, Zulassung zu allen höheren Studien und Berufen bringen. Und ist die Schule gegründet und hat sie einen Leiter und ein Lehrerkollegium gefunden, die mit Begeisterung die gleichen Ziele verfolgen, so ist ihr auch von unserer Partei in den nächsten Jahrzehnten (denn einmal 9 Jahre würden allerdings zur Bewährung nicht hinreichen) volle Aufmerksamkeit zu widmen. Dieselbe wird sich besonders darauf richten, ob in der Bildung der Zöglinge nicht bloß das starke Minus zu beobachten ist, das ja gewollt wird, sondern zugleich ein entschiedenes Plus nach anderer Richtung, ein Plus an deutscher Gesinnung und nationalem Wissen, an Tatkraft und Tüchtigkeit zur Erfüllung vaterländischer Pflichten. Auch das wird ins Auge zu fassen sein, wie die Schüler, welche den gesamten Kurs zurückgelegt haben, dann sich auf der Universität in diejenigen Fächer hineinarbeiten, die zu ihrem Betrieb Kenntnisse von den alten Sprachen und Literaturen verlangen. Und von nicht geringem Interesse wird endlich sein, wie sich der Religionsunterricht in der neuen Schule gestalten wird, da ja von Verfechtern derselben nicht bloß das „Los von Hellas und Rom", sondern auch das von Juda proklamiert ist, und ganz konsequenterweise, insofern ja offenbar das jüdische und christliche Element in unserer Bildung dem rein germanischen noch ferner steht, als das griechische und römische. Wie Sie, m. H., auch hierüber denken mögen, ich werde jedenfalls, soweit mir Leben und Kraft dazu noch bleiben, die Entwicklung einer solchen Anstalt mit derselben Teilnahme verfolgen, wie ich die Eigenheiten anderer mir neuer pädagogischer Einrichtungen und Betriebe im In- und Ausland beobachtet habe.

Nicht auf gleicher Stufe mit den eben besprochenen Bestrebungen steht, aber doch mit ihnen etwas verwandt ist die in den letzten Jahren oft gehörte Forderung einer besseren Pflege des deutschen Unterrichts, die meist in der Form aufgetreten ist, das Deutsche müsse „Mittelpunkt des Unterrichts" sein. Hier hat nun unser Freund Jäger in dem ersten Aufsatz des laufenden Jahrgangs unserer Zeitschrift, der von einer Besprechung des Matthias'schen Handbuchs des deutschen Unterrichts ausgeht, in trefflichster Weise das Verkehrte und Reklamehafte dieses Ausdruckes dargetan, und daß das Deutsche in Wahrheit viel mehr ist, als der Mittelpunkt des Unterrichts, in welch' dienendem Verhältnis zu ihm fast alle anderen Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums stehen, und daß es nicht des kaiserlichen Wortes vom Jahre 1890 bedurft habe, um diesem Unterricht die ihm gebührende Bedeutung zu verschaffen, sondern daß sie schon viel früher erkannt worden sei, „wenn man auch nicht so zierlich darüber zu reden wußte." Als Gegenstück zum Ausdruck „Mittelpunkt" ist dann zur Bezeichnung der bejammernswerten Lage, in der sich der Lehrgegenstand bis in die neueste Zeit befunden habe, der Name „Aschenbrödel" gefunden worden; und man hat wohl auch im einzelnen die Schicksale des Unterrichtsfaches mit denen der schönen und tugendhaften Jungfrau des Märchens parallelisiert: von zwei hochmütigen Stiefschwestern, der lateinischen und der griechischen Sprache, ist die deutsche lange Zeit niederträchtig behandelt, in den Winkel gedrückt worden, bis

u. s. w.[1]) Richtig hat den eminenten Nutzen, den vielmehr der klassische Unterricht dem deutschen leistet und geleistet hat, unter Anderen Matthias in einem die Heidelberger Erklärung unterstützenden Aufsatz des Jahres 1889 geschildert: „Wollen wir an unserer eigenen Sprache, besonders wo sie höherliegende und schwierige Fragen behandelt, lernen, so sehen wir leicht den Wald vor lauter Bäumen nicht. Die Sprachen dagegen, die räumlich und zeitlich ferner liegen, bieten uns ein klares Gesamtbild . . . . . Durch das beständige Messen des Fremden am Einheimischen [beim Uebersetzen], durch das beständige Abwägen der Muttersprache gegen das Fremde tritt erst die Muttersprache selbst, die vorher nur ungeschieden und als unübersichtliches Ganzes dem Kinde zum Bewußtsein kam, in ihren einzelnen Teilen mit aller Deutlichkeit auseinander. Dieser Gewinn für die Muttersprache, der sich in gleicher Weise aus keiner anderen Uebung ziehen läßt, ist nicht zu unterschätzen; er ist um so größer und reicher, je größer die Verschiedenheit der verglichenen Sprachen ist, und je größere Vollkommenheiten im inneren und äußeren Bau diese Sprachen bieten."[2]) Wenn dem gegenüber nun im Prospekt des von Matthias herausgegebenen Handbuchs und in seiner Geschichte des deutschen Unterrichts die Aschenbrödelvorstellung wieder mehrfach durchklingt, in einer Weise, als ob sie auch für unsere Zeit noch Wahrheit enthielte, so muß dagegen, wie schon Jäger getan hat, Einsprache erhoben werden.

Zwar daß auch sehr geringwertiger deutscher Unterricht in manchen Klassen mancher Anstalten im verflossenen Jahrhundert gegeben worden, ist zweifellos und ebenso zweifellos, daß solcher noch gegenwärtig vorkommt und in Zukunft vorkommen wird (dieses Schicksal teilt der deutsche Unterricht mit allen anderen Lehrfächern); aber die Anschauung von einem in Deutschland sogar noch während der letzten Jahrzehnte verbreiteten beklagenswerten Zustand des Unterrichtsgegenstandes infolge von nicht richtiger Schätzung widerstreitet entschieden auch nach dem, was ich erlebt und in verschiedenen deutschen Staaten gesehen, der Wirklichkeit. In Matthias' Geschichte schließt der Abschnitt über das 19. Jahrhundert mit einer höchst anerkennenden Würdigung des Wendtschen Buchs über Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts. Wendt hat aber bekanntlich seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts einen durchaus maßgebenden Einfluß auf Organisation und Betrieb auch dieses Unterrichts an den badischen Gymnasien gehabt durch seine Mitarbeit an den Lehrplänen und seine Inspektion der Anstalten. Wird nun etwa bezweifelt, daß dieser Einfluß günstige praktische Erfolge gehabt hat? Oder ist die Meinung, daß es speziell in Preußen bis in die jüngste Zeit mit Achtung und Betrieb des Lehrfachs so traurig bestellt gewesen sei? Glaubt man, daß der deutsche Unterricht von Ludwig Giesebrecht, an den ich mit großer Dankbarkeit zurückdenke, und von Koberstein, oder, um Jüngere zu nennen, der von Franz Georg Kern, Oskar Weißenfels, J. Imelmann — daß dies Oasen in einer Wüste gewesen seien? Nur an einem allgemeinen Mangel hat das Deutsche in Preußens höheren Schulen bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts gelitten, aber an einem Mangel, der den

1) Oder in Prosa übersetzt: die bösen klassischen Philologen haben den deutschen Unterricht nicht aufkommen lassen. Aber die Prosa ist so unwahr wie die Poesie. In Wahrheit stehen unter den Förderern dieses Lehrfachs gerade auch eine größere Anzahl von klassischen Philologen und festesten Verteidigern der humanistischen Schulbildung in vorderster Reihe.

2) Es folgt eine Auseinandersetzung, warum zu dem bezeichneten Zweck gerade die klassischen Sprachen in höchstem Maße geeignet seien, wobei das Griechische in seiner Eigenart für ebenso wichtig wie das Lateinische erklärt und ausdrücklich darauf hingewiesen wird daß die gewünschten Wirkungen eben nur erzielt werden, „wenn diese fremden Sprachen ungetrübt und unmittelbar an der frischen belebenden Quelle genossen werden und nicht in den künstlichen Präparaten unvollkommener und trübender Uebersetzungen".

süddeutschen Schulen schon längere Zeit nicht mehr anhaftet. In die Lehrpläne von 1882 war die Kenntnis der mittelhochdeutschen Sprache und Lektüre gar nicht aufgenommen, wobei allerdings vorausgesetzt wurde, daß die Schüler aus guten Uebersetzungen von mittelhochdeutschen Dichtungen einen Eindruck von der Eigentümlichkeit der früheren klassischen Periode unserer Nationalliteratur gewinnen würden. Der Lehrplan von 1892 schloß gleichfalls ein auf festem, grammatischem Fundament ruhendes, selbsttätiges Interpretieren mittelhochdeutscher Poesie durch die Schüler aus; es wurde nur Einführung in das Nibelungenlied „unter Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext" verfügt, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären seien, und ferner angeordnet, daß einzelne sprachgeschichtliche Belehrungen durch typische Beispiele gegeben werden sollten. Einen Schritt weiter aber ging man dann in den Plänen von 1901, wo es heißt: „Ausgewählte Abschnitte aus dem Nibelungenliede, der Gudrun und eine Anzahl von Liedern Walthers v. d. Vogelweide im Urtext oder in Uebersetzungen." Und es ist zu hoffen, daß in Bälde das „oder in Uebersetzungen" nicht mehr Gültigkeit hat, und daß auch alle preußischen Gymnasien, wie alle bayerischen, württembergischen und badischen ihre Schüler mittelhochdeutsche Dichtungen im Urtext auf Grund exakten sprachlichen Wissens verstehen lehren, und zwar ebenso sehr um der Sprache, wie um der Dichtungen willen.

Neben dem Nationalitätseifer hat sich der schon gestreifte *Erleichterungseifer* seit fünfzehn Jahren stark gerührt und besonders gegen das Gymnasium gewandt, nicht weil die Zöglinge der realistischen Lehranstalten wesentlich weniger in der Schule und zu Hause beschäftigt wären, sondern weil in den Gymnasien mehr Söhne von Eltern sitzen, die ihre Kinder zart zu behandeln und den z. T. überfrühen Neigungen und Wünschen derselben zu willfahren geneigt sind und die zugleich in Schulangelegenheiten volle Einsicht zu haben glauben. Und da die Erleichterungssucht eine Krankheit ist, die sich mit Nachgiebigkeit zu steigern pflegt, so ist sie bei uns allmählich zu einer ὑπερβολὴ μανίας ausgeartet. Zwar klagen Eltern jetzt schon vielfach über nicht genügende Beschäftigung ihrer Kinder durch die Schule. Auch haben angesehene Aerzte (z. B. der Stuttgarter Nervenarzt Wildermuth) bereits ihre Stimme gegen die Ueberbürdungsklage erhoben. Der Oberbürgermeister einer süddeutschen größeren Stadt hat in einer Abgeordnetenhaussitzung unter Zustimmungsrufen behauptet, man könne nunmehr nur noch von einer *Unter*bürdung der Schüler sprechen. Und die akademische Jugend, über ihre Schulerfahrungen befragt, protestiert nach meinen Erfahrungen meist ganz entschieden gegen die Meinung, sie sei auf der Schulbank überlastet gewesen.[1]) Aber den Erleichterungsfanatikern ist noch immer nicht genug in Abladung geschehen, und auf dem Nürnberger internationalen Kongreß für Schulhygiene sind Ansichten und Forderungen geäußert worden, die ohne irgend welche Aenderung im Kladderadatsch hätten abgedruckt werden können. Ist doch dort von einem Mediziner der Vorschlag zu einer internationalen geistigen Abrüstung gemacht worden: man solle, wie England eine internationale militärische Abrüstung wünscht, sich auf einer zwischenvolklichen Konferenz darüber einigen, bis zu welcher Grenze die geistige Ausbildung der Jugend getrieben werden dürfe. Ein Oberrealschulprofessor aber hat dort zum Zweck weiterer Erleichterung der

1) Die obige Bemerkung bezieht sich auf die Ergebnisse einer *Umfrage*, die in freien Diskussionen, welche ich schon mehrere Male an Vorlesungen über gegenwärtige Schulstreitfragen angeschlossen habe, von mir an alle Zuhörer gerichtet und von ihnen zum Teil mit speziellen Angaben über ihre Arbeitszeit während der Schuljahre beantwortet worden ist. Insbesondere über die Vorbereitungen für das Abiturientenexamen habe ich mir dabei Mitteilungen erbeten und auch da nie etwas gehört, das entfernt dem bekannten Diktum von dem Zusammenbruch der Jünglinge nach der Prüfung entspräche, sondern nur hier und da einen Seufzer über Repetition von mathematischen Lehrsätzen und geschichtlichen Zahlen.

geplagten Jugend vorgeschlagen, daß eine starke Sichtung des Lehrstoffes in allen Unterrichtsgegenständen vorgenommen und dabei den Schülern eine beratende Stimme eingeräumt werden solle, eine Idee, die den Stadtschulrat Brütt von Hamburg zu der treffenden Bemerkung veranlaßte, das Ende dieser Bestrebungen werde sein „grundsätzliche Trennung von Schule und Unterricht". Doch verwerflich erscheinen mir nicht minder andere, auch von Unterrichtsbehörden ins Auge gefaßte Aenderungen, die ihren letzten Grund doch in dem Jammer darüber haben, daß es die Jugend zu schwer habe, wie Abschaffung der häuslichen Präparationen auf Schriftstellerlektüre, Beseitigung der häuslichen fremdsprachigen Skripta, Begräbnis des Abiturientenexamens. Solchen Bestrebungen gegenüber kann einem der Gedanke kommen, zu allen schon bestehenden pädagogischen Vereinen noch einen zu gründen, einen Erschwerungsverein. Jedenfalls hat der Erleichterungsmanie gegenüber unser Verein die Aufgabe zähester Opposition, in der Erwägung, daß der Knabe aus der Schule sehr unvollkommen fürs Leben vorbereitet gehen würde, wenn er nicht gelernt hätte, sich tüchtig anzustrengen, unter Umständen im Schweiß seines Angesichts zu arbeiten, in der Erwägung, daß wenn wir auf dem Entlastungswege fortschreiten, wir in das Fahrwasser des reinsten Dilettantismus kommen, und daß die früher mit Recht an den Deutschen gerühmte Arbeitsausdauer und Gründlichkeit, der wir die größten Erfolge in den Wissenschaften und auf den verschiedensten Gebieten des praktischen Lebens verdanken, dadurch in die Brüche gehen würde.

Ich glaube, kurz über die Forderungen hinweggehen zu dürfen, die oft mit dem Verlangen nach Erleichterung verbunden sind, die für Uebung und Stärkung des Körpers. Keiner wird unter uns sein, der nicht die verschiedenen Veranstaltungen zu diesem Zweck begrüßte, und ich darf von mir sagen, daß ich in fremden Ländern speziell diesen Veranstaltungen der Jugenderziehung alle Aufmerksamkeit gewidmet und manches dort Geschaute am Heidelberger Gymnasium zu verwirklichen gesucht habe, z. B. den nordischen Handfertigkeitsunterricht. Aber wogegen Front zu machen Pflicht ist, das sind die Ueberspanntheiten, die in neuerer Zeit hervorgetreten sind, die etwa in den Forderungen gipfeln, daß die körperlichen Leistungen bei den Versetzungen mit Ausschlag geben müßten, und daß nur Lehrer zuzulassen seien, die ihren Schülern auch im Turnen und Sport vorbildlich sein könnten. Jeder von uns wird sich dabei an treffliche Mitschüler erinnern, die dann wohl nie promoviert worden wären, und an hochbedeutende Lehrer, deren Einfluß wir dann nicht erfahren hätten. Aber auch solche Forderungen, wie die Verpflichtung aller Schüler zum Spielen, will mir nicht in den Sinn, so sehr ich dafür bin, daß die Schule gute Gelegenheit zu allerlei gesunden Spielen schafft und für Regelung und Beaufsichtigung derselben Sorge trägt.

Wenden wir uns jetzt zu dem die Organisation des Gymnasialunterrichts gefährdenden Streben nach möglichster Ausdehnung der Gleichheit und Gemeinsamkeit des Unterrichts für alle über die Volksschulbildung Hinausstrebenden. In noch mäßiger Weise ist dieses Verlangen erfüllt durch die sogenannten Reformschulen, Reformgymnasien und Reformrealgymnasien. Aber man geht ja bekanntlich in dem Streben weiter bis zur Einheitsschule von 6 Klassen, wie noch jüngst wieder der Verein deutscher Ingenieure, oder gar bis zur vollständigen Einheitsschule, die nur in fakultativen Kursen auf den oberen Stufen ein Auseinandergehen der Schüler kennt. Ueber die Reformgymnasien habe ich mir erlaubt, mich in unserem letzten Heft wieder zu äußern, und habe, glaube ich, dargelegt, daß ihre Verteidiger sich jetzt so klar in zwei Parteien geschieden haben, daß sie als eine Partei nicht mehr bezeichnet werden können.[1]) Ueber die verderblichen Nachteile, die eine Verallgemeinerung

1) Als Nachtrag zu dem dort Gesagten möchte ich mitteilen, daß, wie ich eben erfahre, an der Karlsruher Reformanstalt (Realgymnasium mit Gymnasialabtei-

dieser Gestalt des Gymnasiums zur Folge haben würde, will ich hier nicht wiederholen, was öfter gesagt worden ist, und nicht noch einmal alle Gründe widerlegen, die für allgemeine Durchführung der Reform angeführt sind; nur ein Wort sei gesagt über zwei, die von Zeit zu Zeit immer wieder auftreten und auch in letzter Zeit wieder vorgebracht sind. Man erhofft sich törichterweise von dem Zusammenbleiben der Schüler noch längere Zeit über das neunte Lebensjahr hinaus eine Beseitigung oder doch starke Abschwächung der sozialen Gegensätze. Einmal ist dieser Gedanke so ausgedrückt worden: „Sollte nicht von den Knaben jede Ahnung sozialer Fragen fern gehalten, sollte nicht geflissentlich dem Sohne der Exzellenz Gelegenheit geboten werden, mit dem Sohne des Arbeiters aus einem Becher der Erkenntnis zu trinken?“ Ist es aber nicht erheiternd, daß ganz vergessen zu sein scheint, wie dieses ersehnte Zusammentrinken von Exzellenzensöhnen (soweit solche in den höheren Schulen existieren) und von Arbeitersöhnen in vielen Gymnasien schon jetzt Wirklichkeit ist, ein Zusammentrinken, bei dem bekanntlich die Arbeiterkinder öfter besser trinken als die Exzellenzensprossen? Und ist es nicht auch merkwürdig, daß man sich einbildet, das Bewußtsein von sozialen Fragen rühre von verschiedenen Schulwegen her, während es doch umgekehrt gerade leicht durch das Zusammensitzen von Söhnen aus verschiedensten Gesellschaftsklassen geweckt oder geschärft werden kann? Ein anderer, immer wieder für das Reformgymnasium vorgebrachter Grund ist der, daß durch die Hinausschiebung des Beginns der alten Sprachen die richtige Wahl des Berufes und des entsprechenden Vorbildungsweges für die Knaben wesentlich erleichtert werde, wogegen nicht bloß bemerkt werden muß, daß seit der Gleichberechtigungserklärung eine bestimmte Vorbildung nicht mehr Bedingung für das Ergreifen eines Berufes ist, sondern auch, daß in den seltensten Fällen schon bei einem Zwölf- oder Dreizehnjährigen mit einiger Sicherheit die Geeignetheit für einen bestimmten Beruf erkannt werden kann, und daß die Berufswahl keineswegs immer in erster Linie mit Rücksicht auf die Geeignetheit des jungen Menschen erfolgt. Wünscht man aber ein Mittel zu haben, um möglichst bald zu erkennen, ob Jemand befähigt ist, den altklassischen Schulkurs durchzumachen, so gibt es kein besseres, als ihn bald das Lateinische beginnen zu lassen. Jedenfalls bietet der französische Elementarunterricht, zumal bei der neueren mehr empirischen Betriebsweise, dafür kein sicheres Kriterium.

Die Gefahr, daß das Reformgymnasium verallgemeinert werde, scheint mir deshalb nicht so groß, weil, wie gesagt, seine Verteidiger nach ganz verschiedenen Zielen streben, und weil die wirklich humanistisch Gesinnten unter ihnen, soweit ich sie kenne, auch gar nicht danach streben, daß diese Gestaltung des Gymnasialunterrichts die allein existierende sei, sondern nur danach, daß auch ihr das Recht der Existenz gewahrt bleibe. Man möchte vielleicht hinzufügen, daß ja von der preußischen Regierung zugleich mit der Gleichberechtigungserklärung die stärkere Differenzierung der drei höheren Schularten, die Ausgestaltung ihrer Eigenart als Prinzip proklamiert worden ist, und daß es offenbar diesem Prinzip widerspricht, wenn man den Unterschied der drei erst nach 3, bezw. nach 5 Jahren eintreten läßt. Aber ich vermag diesem Prinzip nicht zu starke Kraft beizumessen. Denn es ist mit ihm bisher sehr wenig Ernst gemacht worden: man kann sich ja in der Tat nichts denken, was demselben stärker widerspräche, als die Einführung fakultativen lateinischen Unterrichts an den Oberrealschulen,

---

lung) bei Beginn dieses Schuljahres (Mitte September) sich nicht genug Schüler zum Eintritt in die gymnasiale Untersekunda gemeldet haben, so daß von der Einrichtung einer solchen abgesehen ist. Geht das so weiter, dann hört natürlich das Karlsruher Reformgymnasium überhaupt auf zu existieren, was ja der Leiter der Anstalt nach den von ihm auf der Stettiner Versammlung des Reformvereins ausgesprochenen Gedanken bewillkommnen würde.

offenbar eine opportunistische Inkonsequenz oder ein inkonsequenter Opportunismus. Auch habe ich von vornherein bezweifelt, daß die Gleichberechtigung der Abiturienten von den drei Schulgattungen der Differenzierung dieser Gattungen besonders förderlich sein werde, und habe auf die Tatsache hingewiesen, daß Konkurrenten nach denselben Zielen stets umgekehrt die Neigung haben, einander ähnlicher zu werden. Wir haben uns deshalb nach Proklamierung der gleichen Rechte nicht weniger, sondern doppelt anzustrengen, damit die Eigenart des Gymnasiums erhalten und, wo möglich, weiter ausgebildet werde.

Welche Gefahr ein zu weit gehendes Individualisieren, wie für alle anderen höheren Schulen, auch für die Gymnasien und ihre Schüler birgt, hat Kollege Müller vorhin überzeugend dargelegt und ebenso gezeigt, in welchen Fällen die individuelle Behandlung der Zöglinge geboten ist. Zuletzt besprach er die heutzutage vielerörterte Frage, inwiefern es geraten sei, einige sonst obligatorische Fächer auf den obersten Stufen mit Rücksicht auf individuelle Neigung und Begabung der Schüler ganz oder teilweise freizugeben, in der Erwartung, daß durch solche Entlastung die Betätigung derselben in den von ihnen festgehaltenen Fächern größeren Umfang und größere Erfolge haben werde. Wie Sie wissen, ist über diesen Gegenstand auf unserer vorjährigen Versammlung in Berlin sehr eingehend von Herrn Stadtschulrat Michaelis referiert und von Anderen debattiert worden. Herr Michaelis erwog alle Möglichkeiten, wie der Gedanke realisiert werden könne, und zog die Grenzen, über die jedenfalls nicht hinausgegangen werden dürfe. Uebrigens ist der Vorschlag, die Schüler der Prima in eine Abteilung mit stärkerer Betonung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung und eine mit stärkerem Hervortreten der altsprachlichen Bildung zu sondern, keineswegs neu. Ich gestehe, daß ich der an einigen preußischen Anstalten versuchsweise in Prima eingeführten Einrichtung mit Wegfall von mathematischen Leistungen auf der einen und von altphilologischen auf der anderen Seite mit starkem Bedenken gegenüberstehe, obgleich ich allezeit gesteigerte Tätigkeit der Schüler auf solchen Gebieten, die ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprachen, sehr geschätzt und unterstützt habe. Solche Tätigkeit war jetzt schon bei besseren Schülern vielfach in erfreulicher Weise vorhanden, z. B. nach meinen speziellen Erfahrungen eine starke Ausdehnung altsprachlicher, besonders altgriechischer Lektüre durch private Anstrengungen,[1]) aber auch entschiedene Ueber-

1) Ich habe in mehreren Programmen des Heidelberger Gymnasiums auch die von einzelnen Oberprimanern gewählte und genau kontrolierte griechische Privatlektüre genannt. Im Schuljahr 1892—93 las z. B. einer Aeschylus' Perser, Agamemnon, Choephoren, Eumeniden; andere Sophokles' Philoktet oder Euripides' Phönizierinnen oder Aristophanes' Wolken oder seine Vögel oder Platons Staat I oder Plutarchs Perikles und Themistokles. Im Schuljahr 1896—97 lasen Einzelne Aeschylus' Trilogie oder Sophokles' Aias oder Euripides' Bakchen oder seine Taurische Iphigenie oder Aristophanes' Frösche oder seine Ritter oder Platons Gorgias oder verschiedene Dialoge des Lucian oder Plutarchs Demosthenes und Cicero oder Arrians Anabasis I. In manchen Jahren knüpften sich an solche Privatlektüre auch Vorträge in der Klasse und längere Ausarbeitungen, die auch bei dem Schlußurteil über die Abiturienten in Betracht gezogen wurden gemäß dem § 64 des badischen Prüfungsreglements für die Gymnasialabiturienten: „Außer den obligatorischen Prüfungsarbeiten können von dem Abiturienten auch einzelne größere selbständige Arbeiten als Dokumente seiner wissenschaftlichen Befähigung vorgelegt werden. Diese sind gleichfalls von der Prüfungskommission zu begutachten und von der Direktion der Anstalt mit den übrigen schriftlichen Arbeiten der Oberschulbehörde vorzulegen." Beispielsweise wurden im Herbst 1875 folgende Arbeiten dieser Art abgeliefert: Geschichte, Dichtung und religiöser Glaube in Aeschylus' Persern und dem 8. Buch der Herodot. — Euripides' Hippolytos und Racines Phèdre. — Euripides', Corneilles und Klingers Medea. — Ueber den Kyklops und die Alkestis des Euripides. — Aristophanes' Vögel und die Goethische Nachbildung. — Die Herrschaft der Dreißig nach Xenophon, Lysias und Diodor. In den Jahren 1876—78 sind

leistungen in der Mathematik. Daß noch ein Mehr nach diesen Richtungen durch die Neuordnung eintreten werde, ist mir unwahrscheinlich und andererseits sehr wahrscheinlich, daß ein starkes Minus von Leistungen im Ganzen bei nicht eifrigen Schülern herauskommen wird. Auch glaube ich, daß die von den Einzelnen für die Zukunft in Aussicht genommene Abwerfung eines Teils der bisher obligatorischen Leistungen starke Schatten vorauswerfen wird auf die Bemühungen in den früheren Klassen. Und was die Mathematik angeht, so habe ich immer die Meinung gehabt, daß die Ergänzung des sprachlich-historischen Denkens durch das mathematische auf allen Stufen des Gymnasiums höchst erwünscht ist, und daß sie speziell solchen gut tut, deren Interesse mehr den sprachlich-historischen Studien zuneigt. Auch mag daran erinnert werden, daß einzelne Anstalten, die Ausgezeichnetes auf altphilologischem Gebiet seit lange geleistet haben, wie die Schulpforte und das Joachimsthalsche Gymnasium, auch auf mathematischem Gebiet die höchsten Ansprüche befriedigten. Nur dem könnte ich beipflichten, daß etwa die an alle Primaner gestellten mathematischen Forderungen ermäßigt würden[1]) und eine höhere Ausbildung den dazu Geneigten und Befähigten in 1—2 fakultativen Mehrstunden geboten würde. Eine Teilung aber der lateinischen Leistungen in Lektüre und Anwendung der lateinischen Sprache und Verpflichtung eines Teils der Schüler nur zur ersteren, halte ich aus gleich anzuführendem Grunde für absolut verwerflich. Daß das Griechische endlich unter keinen Umständen bei der freieren Gestaltung des Unterrichts in Prima geschädigt werden dürfe, war eine voriges Jahr in Berlin von mehreren Rednern mit Entschiedenheit und unter starkem Beifall ausgesprochene Ueberzeugung. Aber gerade dieses Fach könnte eines Tages sehr wohl zu Schaden kommen, wenn das Prinzip der freieren Gestaltung anerkannt würde, und schon deshalb erscheint uns dasselbe nicht unbedenklich.

Uebrigens ist es merkwürdig, daß auch neben diesem Prinzip, ganz wie neben dem der kräftigeren Betonung des den verschiedenen Schulgattungen Eigenartigen, geradezu entgegengesetzte Forderungen erhoben und z. T. auch von Unterrichtsverwaltungen gebilligt werden. Auf der einen Seite will man obligatorische Fächer zu fakultativen machen, auf der anderen umgekehrt fakultative zu obligatorischen, also die „Bewegungsfreiheit“ vermindern. Nicht bloß das Englische soll obligatorisch werden, worüber Meinungsverschiedenheit zwischen erfahrenen Männern herrscht, sondern auch das Zeichnen soll es bis zu den obersten Stufen und das Spielen und die Stenographie. Sollte einmal der Tag kommen, wo Jemand für die Gymnasiasten obligatorischen Fußball und fakultatives Latein fordert?

Ich berührte eben den Betrieb des Lateinischen und kann nicht umhin, auch von einer großen Gefahr zu reden, die dem altklassischen Unterricht und dem Gymnasium droht, wenn ein von verschiedenen Seiten bezüglich der Lehrmethode geäußerter Vorschlag zur Wirklichkeit würde. Man meint in der Tat, daß man

außer anderen folgende Themata behandelt: Das Lob Athens in Isokrates' Panegyricus. — Der Rechtsfall in der Leocratea und die politischen Ansichten des Redners. — Quale Plato imperium populare, qualem tyrannidem in octavo de republica libro descripserit, ita exponitur, ut simul Aristotelea earundem civitatis formarum descriptio conferatur. — Die Zustände zu Athen und Syrakus, welche Plato bei seiner Schilderung der Demokratie und Tyrannis zum Vorbild dienten. — Das Ende der sizilischen Expedition der Athener nach Thucydides, Diodor und Plutarch. — Die athenischen Demagogen zur Zeit des peloponnesischen Krieges und zur Zeit des Demosthenes, nach Aristophanes' Rittern und Demosthenischen Reden. — Die grobe Karikatur der Sophistik in Aristophanes' Wolken und die ironische Zeichnung derselben in Platos Protagoras. — Verirrungen und Unsitten des kaiserlichen Roms, geschildert nach Lucians Nigrinus und nach Horazischen Satiren. — Redner, Philosophen und Scheingelehrte zur Zeit der Antonine nach Lucian. — So etwas macht sich auch ohne Bewegungsfreiheit.

[1]) Mit Ermäßigung zugleich der wöchentlichen Stundenzahl für Mathematik.

durch starke Einschränkung oder gar Beseitigung der Uebungen in der **Anwendung des Lateinischen und Griechischen** die Lektüre nicht bloß nicht schädigen, sondern infolge der dadurch gewonnenen Zeit fördern werde. Es ist das ein Irrtum, der sich mit völliger Sicherheit durch die praktischen Erfahrungen widerlegen läßt. Alle theoretischen Erwägungen zugunsten der gegenteiligen Meinung erweisen sich als falsch. Man hat, m. H., früher zweifellos Uebertreibungen und Verkehrtheiten bei solchen Uebungen begangen, man kann auch zuviel in dieser Richtung tun, und man hat besonders darin gefehlt, daß man die sogenannten Extemporalien zu Systemen von grammatischen Fußangeln gestaltete. Mit dieser Anerkennung früherer Fehltritte ist aber keineswegs die Wahrheit erschüttert, daß die kürzeste und sicherste Art für die große Masse der Schüler, um sich in die schwierigen antiken Sprachen einzuleben und infolgedessen die antiken Autoren rasch und sicher zu interpretieren, die Anwendung der antiken Idiome ist, schriftliche und mündliche, übersetzende und freiere, besonders referierende. Auch ist nicht wahr, daß solche Uebungen, geschickt betrieben, den Schülern zuwider sind. Ich habe wiederholt das Gegenteil erlebt, wie das ja auch eine am Frankfurter Goethegymnasium gemachte Erfahrung ist. Die, welche behaupten, daß sie ohne solche Uebungen bessere Lektüreresultate erzielen, sollen das durch die Tat beweisen. Bisher merkt man den Rückgang in der Sicherheit des Verständnisses der antiken Autoren und auch im Umfang der Lektüre an verschiedenen Orten, wo die Anwendung der antiken Sprachen stark beschränkt worden ist. Haben doch auch schon Theologen und Juristen mehrfach bittere Klagen erhoben über die in akademischen Seminarien und Examina bei Interpretationen zu Tage tretende Unsicherheit oder gar Bodenlosigkeit der lateinischen und griechischen Kenntnisse. Meinerseits darf ich behaupten, daß ich bei der antiken Lektüre nie bessere Resultate inbezug auf Sicherheit wie Umfang erlebt habe, als da, wo zugleich die Anwendung der alten Sprachen tüchtig geübt wurde.

Schließlich möchte ich noch von zwei **ismen** ein Wort sagen, die keineswegs unschädlich sind, dem pädagogischen **Byzantinismus** und dem pädagogischen **Pessimismus**.

Unter dem ersteren Ausdruck verstehe ich die jetzt stark verbreitete Manier, wo es irgend möglich scheint, Worte unseres Kaisers zur Stütze für eigene Anschauungen zu zitieren. Ich sage: wo es möglich **scheint**. Denn nicht selten geschieht es auch, wo es in Wirklichkeit logisch **nicht** möglich ist. Ich will auf einzelne Fälle der Art hier nicht eingehen, aber darauf hinweisen, daß dieser Byzantinismus eine wahrhaft große Eigenschaft des Kaisers ganz zu übersehen scheint, die ihn über die weit überwiegende Mehrzahl der energischen Fürsten erhebt. Sehr energische Naturen pflegen eigensinnig bei einmal gefaßten und ausgesprochenen Gedanken zu verharren, sich weder durch Personen noch durch Sachen belehren zu lassen. Dem deutschen Kaiser liegt solche unheilvolle Starrheit auch in pädagogischen Fragen durchaus fern.

In der Rede, mit der er die Dezemberkonferenz im Jahre 1890 eröffnete, äußerte er zwei Gedanken, von deren Verwirklichung er sich viel für das höhere Schulwesen versprach, einmal den, daß an Stelle der bisherigen Dreiteilung in der Organisation dieses Unterrichtswesens eine Zweiteilung treten solle: „klassische Gymnasien mit klassischer Bildung und eine zweite Gattung Schulen mit Realbildung, aber **keine Realgymnasien**: sie sind eine Halbheit, man erreicht mit ihnen nur Halbheit der Bildung, und das Ganze gibt Halbheit für das Leben". Doch im Erlaß vom 26. November 1900 ist dieser Gedanke aufgegeben, und das Realgymnasium wird an zweiter Stelle nach dem Gymnasium und vor der Oberrealschule genannt. Ein zweites Heilmittel für Mißstände im höheren Schulwesen Preußens erblickte der Kaiser 1890 in der Einschiebung eines **Abschlußexamens** am Ende der Untersekunda: dann werde man es bald erleben,

daß der ganze Zug von Kandidaten für den einjährigen Heeresdienst von den Gymnasien auf die Realschulen gehe. In der Kabinettsordre vom Jahre 1900 aber wurde nicht bloß die baldige Beseitigung dieses 1891 eingeführten Zwischenexamens verordnet, sondern in offenster Weise die Begründung für die Sinnesänderung gegeben: „da die Abschlußprüfung den bei ihrer Einführung gehegten Erwartungen nicht entsprochen und namentlich dem übermäßigen Andrange zum Universitätsstudium eher Vorschub geleistet, als Einhalt getan hat". In der genannten Rede sprach der Kaiser ferner von Ueberbürdung der Schuljugend in einer Weise, die bei den Erleichterungsaposteln mit Jubel aufgenommen wurde; im Jahre 1903 aber bei einer Festlichkeit in Kassel gedachte er voll Dankbarkeit der Anstrengungen, die ihm einst als Gymnasiasten an diesem Orte zugemutet seien. „Ich freue mich auf dem Boden zu sein, auf dem ich gelernt habe, von kundiger Hand geleitet, daß die Arbeit nicht nur um ihrer selbst willen da ist, sondern daß man in der Arbeit seine ganze Freude finden soll. Die ernsthaften und unablässigen Vorbereitungen, die ich in meinen Studien auf dem Gymnasium und unter der Leitung des Geheimrats Hinzpeter hier vornehmen konnte, haben mich befähigt, die Arbeitskraft auf meine Schultern zu nehmen, die von Tag zu Tag in wachsender Bürde zunimmt. Wenn schon damals meine Lehrer, überzeugt von der hohen Aufgabe, die ihnen übergeben war, alles daransetzten, jede Stunde, jede Minute auszunutzen, um mich für meinen kommenden Beruf vorzubereiten, so glaube ich doch, daß niemand von ihnen sich darüber klar sein konnte, welche ungeheuere Arbeitslast, welche niederdrückende Verantwortlichkeit demjenigen aufgebürdet ist, der für 58 Millionen Deutsche verantwortlich ist. Jedenfalls bereue ich keinen Augenblick die mir damals schwer vorgekommenen Zeiten. Ich kann wohl sagen, daß die Arbeit und das Leben in der Arbeit mir zur zweiten Natur geworden sind, und das danke ich dem Kasselaner Boden." Von dem Wert des griechischen Unterrichts war der Kaiser, um noch dies zu erwähnen, früher nicht so überzeugt, daß er solchen für seine ältesten Söhne angeordnet hätte. Die Prinzen August Wilhelm und Oskar aber haben Griechisch gelernt, und den Schulmann, dem die Aufsicht über den klassischen Unterricht der beiden für einige Zeit zufiel, ehrte der Kaiser dadurch, daß er ihm sein Bild mit eigenhändiger griechischer Unterschrift (mit einem Verse des Homer) schenkte. Kurz, der deutsche Kaiser hat sich in klarster Weise als einen Mann gezeigt, der sich durch zweite Erwägungen, sie mögen durch Sachen oder Personen veranlaßt sein, zu anderen Anschauungen führen läßt, und die preußischen Pädagogen dürfen deshalb von der Ueberzeugung erfüllt sein, daß, wenn ihre Erfahrungen in diesem oder jenem Punkte von der Ansicht des Kaisers abweichen, ihnen keineswegs versagt ist ad melius informandum Caesarem zu appellieren.[1])

Endlich der Pessimismus, der hier und da sich in den Reihen unserer Gesinnungsgenossen geregt hat. Ihm Eingang in unsere Gedanken zu gestatten, heißt an der Tüchtigkeit unserer Sache zweifeln. Wer an diese fest glaubt, weiß auch, daß sie nicht untergehen kann. Denn alles Tüchtige erstarkt im Kampfe. Diese Pessimisten sind kurzsichtige Leute: sie sehen nicht, daß unvergängliche Werte existieren, daß es, neben den unzähligen Dingen, die heute

1) Die Meinung, daß der Kaiser in einseitiger Weise nur für das Moderne interessiert sei, hat sich als durchaus irrtümlich auch durch den Passus in der erwähnten Kabinettsordre erwiesen, wo die Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte im höheren Schulunterricht gerügt wird, sowie durch des Kaisers lebhafte Anteilnahme an den Ergebnissen der Schliemannschen und Dörpfeldschen Ausgrabungen und durch den von ihm geplanten und durchgeführten Wiederaufbau der Saalburg, den Theodor Mommsen in einem warmen Dankestelegramm an den Kaiser als die durch die kaiserliche Energie geglückte Verwirklichung „eines alten Wunsches und einer jungen Hoffnung" von sich bezeichnete.

modérn sind und morgen módern, auch solche von ewiger Bedeutung für die Kultur des Menschengeschlechts gibt. Das Christentum gehört zu ihnen, das klassische Altertum gleichfalls. Und wenn bei der Wellenbewegung, die der Entwicklung der Pädagogik eigen ist (denn sie bewegt sich keineswegs geradlinig zu höherer Vollendung) — wenn bei dieser Wellenbewegung einmal in späterer Zeit die klassischen Sprachen durch Unkunde und Unverstand bei uns aus dem höheren Schulunterricht verdrängt werden sollten, so würden, denke ich, einsichtige Männer nicht fehlen, die mit Erfolg an einer neuen Renaissance arbeiteten. Wir aber halten mit aller Kraft fest, was wir haben, zum Heil der den Gymnasien anvertrauten Jugend und damit zum Heil unserer Nation.

Der Vorsitzende zog aus der lebhaften Art des auch diesem Vortrag folgenden Beifalls den Schluß auf durchgehende Einverstandenheit der Anwesenden. Der Vortragende selbst hegt den Wunsch, daß über die von ihm berührten Punkte auf unserer nächsten Versammlung, deren Besucher ja im Besitz des Abdrucks beider Vorträge sein werden, eine Debatte stattfinden möchte, da in Basel zu einer eingehenden Diskussion wegen der noch zu erledigenden geschäftlichen Angelegenheiten keine Zeit mehr war.

Es war zunächst die Neuwahl des Vorstandes vorzunehmen. Doch diese Sache erfuhr eine rasche Erledigung dadurch, daß die bisherigen Vorstandsmitglieder durch Akklamation für das nächste Jahr wiedergewählt wurden. Hinzugetreten sind jetzt zu ihnen auf Grund des Kooptationsrechts Gymnasialoberlehrer Dr. Lisco, der seit dem Februar d. J. die Vereinskasse verwaltet, Gymnasialprofessor Dr. Ilberg von Leipzig und Gymnasialoberlehrer Dr. Schoenemann von Frankfurt a. M. Beschlossen wurde ferner die Bildung eines Ausschusses aus der Zahl der Vorstandsmitglieder, die allmählig ziemlich angewachsen ist infolge besonders des wohlbegründeten Wunsches, die verschiedenen Teile Deutschlands, sowie Oesterreich und die Schweiz vertreten zu sehen. Gewählt sind in diesen Ausschuß, der im Laufe des Jahres, wann irgend Veranlassung dazu vorhanden ist, zu Beratungen zusammentreten soll: Gymnasialdirektor Dr. Aly, der nach Rücktritt des Geheimerats Oskar Jäger auf Wunsch aller in Basel versammelten Mitglieder des Vorstandes auch das Amt des ersten Vorsitzenden unseres Vereins übernommen hat, Gymnasialrektor Dr. Karl Hirzel von Ulm, Prof. Ilberg, Gymnasialdirektor Dr. Lück von Steglitz, Universitätsprofessor Dr. Uhlig[1]). Mit Rücksicht auf die Schwierigkeiten, die der Kassenführung durch die (übrigens recht seltenen) Austritte aus dem Verein manchmal bereitet werden, wurde ferner nach Antrag des Herrn Dr. Lisco beschlossen, daß wer erst nach dem ersten Januar seinen Austritt für das neue Jahr erklärt, für dieses zur Zahlung des Jahresbeitrages verpflichtet sei und dafür dann natürlich auch noch den neuen Jahrgang der Zeitschrift erhalten solle. Endlich wurde über Zeit und Ort der nächstjährigen Versammlung gesprochen. Die Mehrzahl entschied sich für Pfingsten und für einen Ort Mitteldeutschlands, über den zu entscheiden dem Ausschuß überlassen blieb.

Der Vorsitzende schloß die Sitzung mit dem Ausdruck des Gefühls, daß alle Teilnehmer in dem festen Glauben an die hohe Aufgabe und Bedeutung des Gymnasiums neu gestärkt in die Heimat zurückkehren würden, um weiter ihr bestes Können für die große, wahrhaft nationale Sache der humanistischen Schulbildung einzusetzen, mit der für alle Kampfeszeiten passenden Losung: τὸ δ᾽ εὖ νικάτω.

Was und wer bei dem gemeinsamen Mahle gefeiert worden ist, darüber wollen wir schweigen, aber doch zweierlei aus den dabei gehaltenen Reden mitteilen, was für weitere Kreise interessant sein dürfte. Unser Baseler Vorstandsmitglied, Herr Altrektor Prof. Dr. Burckhardt-Brenner, der in ausgezeichneter Weise alle Arrangements für unser Zusammensein getroffen hatte, sprach von einer Eigentümlichkeit der ältesten

1) Zugleich ist den Genannten das Recht der Zuwahl zugesprochen, und sie werden vor allem noch einen bayerischen Kollegen für die Ausschußarbeit zu gewinnen suchen.

Baseler Kirchturmuhr, die sicher sehr wenigen Nichtbaselern bekannt ist. Auf ihr bezeichneten die Ziffern nicht die Vollendung der einzelnen Stunden, sondern ihren Anfang, so daß die I da stand, wo nach üblicher Weise die XII steht u. s. w., und diese Bezeichnungsweise hatte auch in die Sprache des gewöhnlichen Lebens Eingang gefunden. Erst am Anfang des verflossenen Jahrhunderts, wenn wir richtig verstanden haben, wurden die Ziffern der alten Uhr mit der Art des übrigen Europa (die bekanntlich bis XXIV zählende italienische Uhr ausgenommen) in Einklang gebracht. Simrock hat einmal, wie Burckhardt erwähnte, diese Wunderlichkeit spaßhafter-, aber keineswegs gerechterweise in einem Gedichte so verwandt, daß er sagte, Basel sei im allgemeinen rückständig, nur seine Uhr huldige dem Fortschritt.

Die Verteilung von Exemplaren einer vortrefflichen Photographie von Jakob Burckhardt durch seinen ebengenannten Namensvetter an die Anwesenden gab ferner Veranlassung zur Erzählung einer wahren Geschichte von diesem ebenso originellen wie genialen Baseler Gelehrten und Hochschullehrer. Er war die längste Zeit trotz alles Drängens der zahlreichen Verehrer nicht dazu zu bringen gewesen, sich photographieren zu lassen. Einmal, wo man schon am Ziel des Wunsches angelangt zu sein glaubte, mißlang es noch auf folgende heitere Weise. Man hatte sich an den Photographen, zu dem B. sich um 2 Uhr Nachmittags zu gehen entschlossen hatte, mit dem Ersuchen gewandt, um die genannte Zeit Niemand Anderen anzunehmen, da dann ein sehr berühmter Mann kommen werde, um sich aufnehmen zu lassen. B. erscheint pünktlich; der Photograph, der ihn persönlich nicht kannte, bedauert, ihm jetzt wegen des berühmten Mannes, der angesagt sei, nicht dienen zu können. Wer das denn sei, fragt B. Der Phothograph: Der Professor Jakob Burckhardt. Darauf B.: „Wenn de kummt, so gang i.“ Und verschwand. G. U.

Schiller in Vindonissa.

Am 8. September fanden die im Amphitheater von Vindonissa (Brugg) veranstalteten Aufführungen der Braut von Messina ihren Abschluß. Strahlender Sonnenschein, ein tatsächlich wolkenloser Himmel leuchtete über dieser letzten Darstellung, und wieder nahm eine tausendköpfige Menge von Zuschauern Teil. Der Versuch, Schillers Drama unter freiem Himmel aufzuführen, mit reicherer Ausgestaltung der vom Chor gebotenen Bilder und mit stärkerer Belebung der von ihm gesprochenen Teile der Dichtung ist durchaus gelungen. Daß dabei in sehr vielem über das hinausgegangen werden mußte, was Schiller selbst für die Aufführung seines Dramas vorgesehen und formuliert hatte, ist klar, aber er selbst hatte ja gradezu auf diesen Weg verwiesen, als er in seiner Vorrede (Über den Gebrauch des Chors) aufforderte, sich von der wirklichen Bühne auf eine mögliche zu versetzen, um dem Chor sein Recht anzutun.

Der Schauplatz der Aufführungen in Vindonissa ist kein wohlerhaltenes antikes Theater, sondern ein Amphitheater, noch dazu eines, von dessen antikem Gemäuer recht wenig erhalten ist. In dem eiförmigen Grundriß des antiken Baues war nun durch Holzwerk das Theater so eingerichtet, daß an einer der Spitzen (um im Bilde zu bleiben) das Bühnenhaus, der Palast, errichtet war, an ihn sich anschließend, der antiken äußeren Umfassung folgend, weit nach rechts und links eine ebenfalls noch als Hintergrund für das Spiel dienende, von Türen durchbrochene Mauer sich erstreckte, und vor diesem ganzen Hintergrunde nun sich der Spielplatz hinab dehnte bis dicht vor die Füße der vordersten Zuschauer, an den Seiten in Gestalt rasenbewachsener, von Wegen durchkreuzter Böschungen, in der Mitte in Form von Treppen. Die Architektur des Palastes war wuchtig und einfach, ein großes Tor mit zwei Türen zur Seite, im Obergeschoß wenige schmucklose Fenster. Auf Andeutung des säulengetragenen herrlichen Daches war verzichtet. Auch die seitwärts anschließenden Mauern waren in einfachsten

Formen gehalten, an ihren Enden von kleinen Torbauten abgeschlossen, ungefähr in ihrer Mitte von je einer einfachen Tür durchbrochen. Die Szenenwand zeigte also alles in allem 7 oder, wenn man die drei Türen des Palastes zusammenrechnet, 5 Eingänge auf den Spielplatz; es liegt nahe, an die 5 (oder 3) Türen der antiken Bühnenwand mit den beiden seitlichen Parodoi zu denken. Aber ebenso wie die in Treppen und Abhängen sich abwärts entwickelnde Gestaltung des Spielplatzes sich bewußt von der strenger stilisierten Einfachheit des antiken Theaters entfernte, so war auch sonst kein enger Anschluß an antiken Brauch gesucht: der Chor erschien meist nicht durch die äußersten Eingänge (welche den Parodoi entsprechen würden), sondern durch die mittleren Türen der Seitenmauern, um sich über die Böschungen herab zum unteren Spielplatz auszudehnen. Auch die Verwendung lebender, zypressenartiger Bäume in den Anlagen beiderseits des Palastes war ein glücklicher Schritt von jedem falschen Antikisieren weg zu einer freien Naturbühne hin. Und hier konnte nun der aus ungefähr 400 Personen bestehende Chor sich in ungezwungener Weise entfalten, einziehen und abgehen und sich aufstellen und war gewiß, in seiner bunten, mannigfaltigen Tracht immer ein prächtiges, anziehendes Bild zu gewähren. Allerdings, ein südlich strahlender Sonnenschein, wie er diese letzte Aufführung beschien, hätte noch lebhaftere, ungebrochenere Farben erlaubt als die, welche man in vorsichtiger Berücksichtigung nordischen Lichtes — vielleicht auch etwas infolge der Gewöhnung an unsere engen Bühnen mit ihrer künstlichen Beleuchtung — gewählt hatte. Im Altertum haben die Schauspieler mit Recht lebhafte, ungebrochene, prächtige Farben getragen. Die großen Entfernungen, welche der Chor auf dem weiten Spielplatz oft zurückzulegen hatte, wirkten durch die Entwickelung der prächtigen Aufzüge günstig: es entstanden Pausen der dramatischen Handlung, in denen es zwar etwas zu schauen, aber nichts zu erleben gab, erfreulicher als die Pausen im gewöhnlichen Theater, in denen der Zuschauer einen mehr oder minder geistlos dekorierten Vorhang anstarren darf. Und noch eine Belebung des Gesamtbildes ist zu erwähnen. Die brennende Sonnenhitze hatte es wohl wünschenswert gemacht, für die Choreuten einen Trunk Wassers bereit zu halten: aus den Nebentüren des Palastes traten bunt gekleidete Mädchen, Wasserkrüge auf dem Haupt, und mischten sich Erquickung spendend unter den Chor. So war aus der Not eine Tugend gemacht, und ein weiteres Motiv der Abwechselung in die farbenprächtige Menge gebracht, ungesucht, notwendig, natürlich, und darum um so wirksamer.

Die Monotonie des von vielen gemeinsam und darum in strengem Takt rezitierten Gedichtes sollte ebenso vermieden werden, wie die Monotonie der Erscheinung eines handlungslos dastehenden Chors. Schiller selbst hat, offenbar um das gemeinsame monotone Sprechen Vieler zu vermeiden (für die Aufführung in Wien) eine Verteilung der Reden des Chores auf einzelne Personen vorgeschlagen. Das ist ein Ausweg. Ein anderes Mittel, das die Wirkung der Rezitation steigern und beleben soll, hat in diesem Falle Rudolf Lorenz ergriffen: indem er die Chöre in Gruppen von hellen und tiefen Stimmen teilte, ja sogar Knaben- und Frauenstimmen zu Hilfe nahm, und auf diese verschiedenen Chorgruppen nun die Texte verteilte, erzielte er eine abwechselungsreiche, von der gefürchteten Monotonie weit entfernte Tonmalerei. An einzelnen Stellen, so namentlich bei der Totenklage um Manuel (III, 5) oder bei dem Weheruf des Chores (III, 4) steigerte sich diese zu einer fast musikalischen, ergreifenden Wirkung. Musik war fast nur wo es die Handlung forderte, man könnte sagen accessorisch, verwendet, zuweilen allerdings mit großem Geschick, so wie z. B. der Einzug der Tubabläser gleich zu Anfang eine stimmungsvolle Einleitung bot. Bei den Chören war auf Musik, instrumentale wie vokale, bewußt verzichtet, nur die Wirkung des gesprochenen Wortes, des Sprech-Chors, sollte empfunden werden. Aber man hatte mitunter das Gefühl, namentlich wenn einmal die hinter der Szene ertönende Melodie sich zeitlich mit dem Anheben der gesprochenen Strophen berührte, daß auch für den Chor musikalische Begleitung und Gesang, wenigstens zeitweilig naturnotwendig seien. Das Empfinden des

Zuschauers drängte in solchen Augenblicken mit instinktiver Gewalt zu der Forderung musikalischer Formulierung und empfand es wie eine Enttäuschung, daß die geistige Stimmung immer wieder nicht den adäquaten, den musikalischen Ausdruck fand. Hier liegt ein Punkt, an dem bei weiterer Entwickelung eine große Steigerung des Eindrucks erreicht werden kann. Schiller selbst ist dieser Forderung günstig. „Nur die Worte gibt der Dichter, Musik und Tanz müssen hinzukommen, sie zu beleben."

Die Bühne hatte nur einen, wenn auch sehr ausgedehnten Hintergrund; Dekorationswechsel war ausgeschlossen. Das Drama spielt sich zum größten Teil in der Säulenhalle des Palastes ab, an deren Stelle der Platz vor dem Palast getreten war. Auch der Auftritt II, 5, in dem die Mutter den Söhnen das Geheimnis ihrer Schwester enthüllt, hätte — namentlich nach antikem Brauch — hier spielen können. Schiller hat ihn in ein Zimmer des Palastes verlegt, und die größere Intimität, die der Vorgang dadurch erhalten sollte, wurde ihm auch bei der Aufführung unter freiem Himmel gewahrt. Aus der einen Seitenpforte des Palastes traten Diener heraus, stellten einen Baldachin auf dem ansteigenden Platz links seitwärts vom Palaste auf, Dienerinnen rüsteten den Sitzplatz mit Kissen, und der Zuschauer, durch eine technisch notwendige, aber zum formal wirksamen Bilde ausgestaltete Handlung auf eine bedeutende Szene vorbereitet und hingewiesen, sah die Fürsten nun aus dem Palast zu dem vorbereiteten Sitzplatz schreiten. Das sind Mittel, welche die Beschränkung häufigen Szenenwechsels notwendig, aber bei richtiger und sparsamer Anwendung um so wirksamer macht. Eine größere Schwierigkeit scheinen zunächst die im Klostergarten spielenden Teile (II, 1—4. III) zu bieten. Aber indem Beatrice zu Anfang ganz rechts, aus dem Torbau am Ende auftrat, und erst während des Spieles allmählich über die Böschung herab sich auf die Mitte des Spielplatzes begab, war für jeden mit etwas frischer Phantasie begabten Zuschauer der Wechsel des Ortes so klar ausgesprochen, daß keinerlei Mißverständnis zu befürchten war. Im Altertum würde ja auch Auftreten aus einer Parodos und vielleicht Umdrehung einer Periakte genügt haben, um die Phantasie des Zuschauers den richtigen Weg zu weisen. In diesem Falle war die Wirkung so vollkommen, daß die Ermordung Don Manuels sich zu einer bildmäßig besonders anschaulichen Szene entwickeln konnte. Das von ihm vertriebene hadernde Gefolge Don Cesars war durch die links gelegene äußere Türe in der Mauer abgegangen, durch dieselbe kehrte nun Don Cesar mit seinen Leuten zurück, die ihm von oben her das unten in der Mitte des Spielplatzes stehende Paar, Manuel und Beatrice, zeigten. Mit wenigen raschen Schritten ist Cesar den Abhang hinabgeeilt, der Mord ist geschehen, und von beiden Seiten dringen abwärts nach der Mitte zu die Chöre vor. Eine solche bildmäßige Wahrhaftigkeit des Ereignisses wird kaum anderswo zu erreichen sein.

Fassen wir alles zusammen, so dürfen wir sagen, daß Schillers Drama hier zu einer Wirkung gebracht worden ist, die nicht leicht überboten werden kann. Der Chor ist zwar nicht durch Musik und Tanz, aber durch die reiche, bunte, wechselnde Mannigfaltigkeit seiner Erscheinung und durch die musikalischer Wirkung nachstrebende Weise des Vortrags aus der traurigen Rolle des deklamierenden Statisten befreit worden. Er ist, wie Schiller es wollte, eine „sinnlich mächtige Masse" geworden, „welche durch ihre ausfüllende Gegenwart den Sinnen imponiert"; daß in Zukunft hier auch die Musik noch eingreifen möge, wünschen wir, damit der Chor seine Rolle spiele „von der ganzen sinnlichen Macht des Rhythmus und der Musik in Tönen und Bewegungen begleitet". Dann würde auch vermieden werden können, was jetzt unvermeidlich ist, daß die geschlossenen Gedankengänge in kurze Abschnitte zerrissen und auf die verschiedenen Gruppen und Personen des Chores verteilt werden. Lorenz hat das mit Überlegung getan, „wissend, daß der logische Gehalt sich immer geltend macht, um damit den Stimmungsgehalt und die Steigerung auch bei nur elementar Vorgebildeten zum Ausdruck zu bringen" (die Aufführungen der Braut v. Messina im Röm. Amphitheater zu Brugg-Vindonissa, S. 16). Aber der logische Gehalt ist kein so kräftiger Faktor, wie der sinn-

liche Eindruck, wenn es sich um ein angeschautes und angehörtes Kunstwerk handelt. Mir wollte scheinen, als ob die zusammenhängende, reflektierende Rede nicht so sehr zerrissen, und die notwendige Belebung zum Teil der Musik überlassen werden sollte. Das mag ein zukünftiger Versuch erproben. Eines haben die opferwilligen Veranstalter dieser Aufführungen schon jetzt erreicht: sie haben gezeigt, eine wie unmittelbare Wirkung dieses, durch die Einführung des Chores scheinbar zu sehr antikisierende Drama auszuüben vermag, wenn die Aufführung dem Chor gerecht wird und ihn davor bewahrt „als ein Außending, als ein fremdartiger Körper und als ein Aufenthalt zu erscheinen, der nur den Gang der Handlung unterbricht, der die Täuschung stört, der den Zuschauer erkältet“. Für diese Leistung verdienen sie mit vollem Recht den Dank, der ihnen geworden ist, und dessen unbezweifelter und anschaulichster Beweis in dem großen äußeren Erfolge dieser Aufführungen liegt.

Baden im Aargau, 10. September 1907. Paul Wolters.

Wilhelm Schrader

ist am zweiten November dieses Jahres im einundneunzigsten Lebensjahr entschlafen. Vor wenigen Wochen hatten wir ihm in diesen Blättern unseren Glückwunsch zum neunzigsten Geburtstag dargebracht, den er in noch ungebrochener Kraft erleben und von dem er auf ein ungemein reiches und nach allen Seiten wohltätiges Leben und Wirken zurückblicken durfte. Heute, wo dieses Leben seinen Abschluß gefunden, an seinem Grabe, haben wir jenem Glückwunsch, den wir an den Lebenden richteten, nichts hinzuzusetzen. Es ist ein Wort alter Weisheit, daß Niemand als selig zu preisen sei, als wer ein schönes Leben schön geendigt habe. So liegt dies harmonische Leben nunmehr abgeschlossen vor uns: es ist mit dem Tode nicht zu Ende, sondern sein Bild und Gedächtnis wird jene Kraft, die der Lebende voll und vielseitig betätigt hat, im Dienst des Guten und Rechten auch fernerhin ausstrahlen und bewähren.

Das Begräbnis des Verewigten am 6. November und die voraufgegangene Trauerfeier fanden unter einer Beteiligung statt, wie sie Halle wohl sehr selten gesehen hat und wie sie der tiefen Verehrung entsprach, die der Entschlafene nicht bloß in den Kreisen der Universität und der Schulmänner genoß. Die geistliche Gedächtnisrede hielt Konsistorialrat Prof. D. Dr. Hering, dann folgte die des gegenwärtigen Rektors der Hochschule, Prof. D. Dr. Loofs. Unter den unzähligen Kränzen, die Sarg und Grab schmückten, befand sich auch einer, den der Direktor der Franckeschen Stiftungen, Geheimerat Prof. D. Dr. Fries, im Namen des deutschen Gymnasialvereins niederlegte, wobei er Worte treuen Dankes und einen letzten Abschiedsgruß dem Heimgegangenen in die Ewigkeit nachrief.

Abgeschlossen Mitte November.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Aus der pädagogischen Sektion der Baseler Philologenversammlung.

I.

In den Verhandlungen der diesjährigen Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner nahm die Pädagogik einen größeren Raum ein als in irgend einer der früheren. Denn nicht bloß in der pädagogischen Sektion wurde über Schulfragen Bericht erstattet und debattiert, sondern wir hörten auch in der zweiten allgemeinen Sitzung vier inhaltreiche, anregende Vorträge von Hochschullehrern über „Universität und Schule, insbesondere die Ausbildung der Lehramtskandidaten".[1]) Aus der Debatte über sie, die am darauffolgenden Tage in der pädagogischen Sektion stattfand, behalten wir uns vor, im nächsten Heft Mitteilungen zu machen. Diesmal wollen wir unseren Lesern einen in dieser Sektion gehaltenen Vortrag in vollem Umfang, von einem anderen einen Auszug bieten, den uns der Vortragende selbst so gütig war zu Gebot zu stellen.

Am 25. September sprach Regierungsrat Gymnasialdirektor Dr. **Victor Thumser** aus Wien über

Anforderungen der Gegenwart an die Mittelschule.

Den Zuhörern waren folgende Thesen des Vortragenden in die Hand gegeben:

1. Nach Zuerkennung der Gleichberechtigung an die verschiedenen Mittelschultypen hängt die gedeihliche Entwicklung des Mittelschulwesens von der Betonung und Ausgestaltung der Eigenart der einzelnen Schulgattungen ab; daher darf an den Gymnasien beim Unterricht in den altklassischen Sprachen neben dem realen Gesichtspunkte der formale schon im Hinblick auf die sprachlich-ästhetische Würdigung der Lektüre nicht in den Hintergrund treten.
2. Die Einheitsschule ist aus inneren Gründen unmöglich, aus äußeren Gründen unnötig, da die Eltern mit der Wahl der einzelnen Schulgattungen, sobald diesen die Gleichberechtigung zuerkannt ist, keineswegs mehr eine Vorentscheidung über die Berufswahl ihrer Söhne treffen.
3. Nur wo die Gleichberechtigung der verschiedenen Mittelschulen nicht durchgeführt ist und soweit es an der erforderlichen Zahl von Realanstalten mangelt, ist in den beiden obersten Jahrgängen eine freiere Gestaltung des Unterrichts gerechtfertigt.
4. Die Vermengung von Klassen- und Fachsystem und die ausgedehnte Verwendung der Kompensationen gefährdet das Ziel der Mittelschule, die Jugend an ernste Pflichterfüllung zu gewöhnen, und drückt ihr Bildungsniveau herab.
5. Der Rücksicht auf die Praxis des Lebens kann die Mittelschule, das Gymnasium im besonderen, in ausreichendem Maße dienen, indem der Unterricht den Zusammenhang der einzelnen Disziplinen mit dem Leben methodisch ausnützt und den Lehrstoff in der Muttersprache, sowie in Geschichte bis auf die Gegenwart herabführt. Diesen beiden Zielen sollte schon die Vorbildung der Mittelschullehrer an den Hochschulen Rechnung tragen.
6. Eine günstige Lösung der Mittelschulfrage ist am sichersten bei einträchtigem Zusammengehen von Schule und Haus zu erzielen. Daher empfiehlt es sich, an den

1) Diese wertvollen Erörterungen sind soeben in der Teubner'schen Buchhandlung erschienen unter dem Titel „Universität und Schule. Vorträge, gehalten von F. Klein, P. Wendland, Al. Brandl, Ad. Harnack. Mit einem Anhange: Vorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Aerzte, betreffend die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Mathematik und Naturwissenschaften." 88 S. in groß 8°.

sogenannten Elternabenden auch aufklärende Vorträge über streitige Schulfragen zu halten.

In der Einleitung hob der Redner hervor, daß in der Berechtigungsfrage die wahren Freunde des humanistischen Gymnasiums mit vollem Rechte für die Aufhebung des Gymnasialmonopols eintraten; denn ein gesunder, lebenskräftiger Organismus bedarf keineswegs derartiger äußerer Stützen. Wenn in Oesterreich diese Frage noch immer nicht gelöst ist, so liegt der Grund sowohl in der Vielsprachigkeit des Landes, wie in dem Umstande, daß das Gymnasium acht, die Realschule sieben Jahrgänge zählt und die Organisation der letzteren nicht vom Ministerium für Kultus und Unterricht und dem Zentralamt allein, sondern auch von den Landtagen der einzelnen Kronländer abhängt. Die gedeihliche Entscheidung der Berechtigungsfrage hat in Oesterreich den Ausbau der Realschule auf acht Jahrgänge zur notwendigen Voraussetzung. Mit der Zuerkennung der Gleichberechtigung an die Realschulen schwindet zwar das Phantom von der einzig möglichen Vorbereitung für die höheren Berufe, anderseits klärt sich aber das Urteil über den besten und einfachsten Weg der Vorbereitung für die einzelnen Berufsgattungen. Nach der Zuerkennung der Gleichberechtigung an die drei Mittelschultypen können wir mit aller Entschiedenheit fordern, daß das humanistische Gymnasium als die Schule, welche mehr als eine andere in der Jugend den historischen Sinn und die philosophische Abstraktion weckt, in seiner Eigenart unverkürzt erhalten bleibe. Die Schaffung einer Einheitsschule führt zu einer Einseitigkeit in der Bildung der deutschen Nation, die insbesondere in den höheren Berufsarten von Nachteil ist. Im Uebrigen ist die Einheitsschule nach der Zuerkennung der Gleichberechtigung an die Realanstalten nicht mehr aus äußeren Gründen erforderlich, da die Eltern sodann mit der Wahl der einen oder der anderen Schulgattung nicht über den zukünftigen Beruf ihrer Söhne eine Vorentscheidung treffen, sondern lediglich den deren Veranlagung am meisten entsprechenden Gang der Vorbereitung für das selbständige, wissenschaftliche Studium bestimmen. Besitzt aber jede Mittelschule, frei von allen Sonderrechten, das geeignetste Schülermaterial, dann soll sie Wert darauf legen, dessen geistiges Niveau möglichst zu heben. Die fortwährende Betonung der hygienischen Rücksichten hat die Schule z. T. zu einer Milde der Beurteilung wie auch zur Herabsetzung der Forderungen und zu methodischen Hilfsmitteln veranlaßt, wie sie etwa an Pflichtschulen, nicht aber an höheren Schulen berechtigt sind. Das Verlangen aber, die deutsch-lateinischen oder die deutsch-griechischen Schularbeiten in den Oberklassen gänzlich aufzuheben, bedeutet nicht eine bloße Erleichterung des Studiums, sondern die Gefährdung des Lehrziels; denn der einzig rationelle Beweggrund, Originale, nicht deren Uebersetzung, zu lesen, ist nur der, die Eigenart der fremden Sprache in Wortschatz, Wortfügung und Satzbau, die Eigenart der einzelnen Schriftsteller kennen zu lernen und die Literaturwerke als Kunstobjekte auch nach der sprachlich-ästhetischen Seite zu würdigen.

Die Vermischung des Klassen- und des Fachsystems bezweckt eigentlich nichts anderes, als tatsächlich unreife Elemente über Wasser zu erhalten. Kein Schüler aber, der wirklich für das Gymnasialstudium im allgemeinen tauglich ist, ist so einseitig veranlagt, um bei gutem Willen, ohne die Normalzeit häuslicher Arbeit zu überschreiten, den gesetzlichen Anforderungen in allen Gegenständen nicht wenigstens zu genügen. Der ausgedehnte Gebrauch von Kompensationen ist, sobald sowohl bei dem Urteile, ob ein Schüler für den nächstfolgenden Jahreskurs reif sei oder nicht, als auch bei der Zuerkennung der Reife an Abiturienten nicht so sehr auf die Einzelkenntnisse der Schüler als auf ihre geistige Qualität Bedacht genommen wird, keineswegs erforderlich; absolut ungenügende Leistungen sollten nie kompensiert werden können. Die freiere Ausgestaltung

des Unterrichts in den beiden oberen Jahreskursen hat nur an jenen Orten ihre Berechtigung, wo es nur eine Mittelschule gibt, die Eltern also nicht immer in der Lage sind, die der Eigenart ihrer Söhne entsprechende Schulgattung zu wählen, zumal wenn, wie im deutschen Reiche, die Oberrealschulen gegenüber den Gymnasien an Zahl so sehr zurückstehen. Für Oesterreich gilt dieselbe Forderung, solange die Berechtigungsfrage nicht in dem Sinne der Gleichberechtigung der einzelnen Mittelschultypen geregelt ist.

Hingegen gibt die Organisierung von Sonderklassen zu Frommen der sogenannten einseitig veranlagten Schüler einen Hauptvorzug des gymnasialen Lehrplans auf, nämlich die Geisteskräfte der Jugend nach verschiedenen Seiten hin möglichst intensiv zu wecken und zu fördern. Gerade die talentierten Schüler können trotz ihrer Vorliebe für ein anderes Fach die Unannehmlichkeit einer deutsch-lateinischen Skriptur oder eines schwierigeren mathematischen Problems leichter hinnehmen als das mindere Mittelgut der Klassen. Die Gewöhnung, persönliche Wünsche allgemeiner Ordnung hintanzustellen, wird für die Charakterentwicklung der die höheren Berufe erstrebenden Jugend nicht von Nachteil sein.

Die Forderung aber, den Unterricht mit dem Leben in Verbindung zu bringen, ist durchführbar, ohne daß der Charakter des humanistischen Gymnasiums im geringsten gefährdet wird. Ihr muß zunächst der Lehrplan selbst genügen; daher wird in Oesterreich an der Oberstufe der Gymnasien neben der Muttersprache eine zweite moderne Kultursprache, an der Unterstufe aller Gymnasien das Zeichnen und an beiden Stufen aller Gymnasien das Turnen als obligater Lehrgegenstand aufgenommen werden müssen. Hinsichtlich der Methode ist jene Forderung in den Zielen des humanistischen Gymnasiums unmittelbar begründet, da es im Wesen historischer Betrachtungsweise gelegen ist, Gegenwart und Vergangenheit in einige Beziehung zu setzen, im Wesen philosophischer Abstraktion, wissenschaftlicher Denkarbeit, das den einzelnen Objekten Gemeinsame zusammenzufassen und zugleich die unterscheidenden Merkmale umso schärfer zu beachten. Dies kann der Philologe bei der Gegenüberstellung der Darstellungs- und Auffassungsweise antiker und moderner Schriftsteller tun, wobei er das sprachliche, reale und ästhetische Moment in gleicher Weise zu berücksichtigen vermag, wie auch bei der Beachtung der mannigfachen Beziehungen, welche das Leben des Altertums zu dem der Jetztzeit aufweist (Gemeindeordnung, Steuer-, Gerichtswesen, Gesetzgebung, Verfassungskämpfe); ähnliches liegt dem Germanisten ob und dem Historiker, aber auch die Realisten können die Beurteilung gewisser Probleme und bestimmter Objekte in der antiken Wissenschaft jenen in der modernen Wissenschaft gegenüberstellen. Die Vertreter aller Disziplinen, die Altphilologen ausgenommen, können auch den Lehrstoff möglichst bis an die Gegenwart herabführen. Selbstverständlich ist dabei, daß immer wieder auf die Ausscheidung überflüssigen oder antiquierten, bloß gedächtnismäßig festzuhaltenden Details geachtet wird.

Die genannten Forderungen werden nur dann erfüllt werden können, wenn der Lehrer über eine gewisse Weite des Blicks verfügt, die er schon während des Studiums an der Hochschule gewinnen muß, indem er es vermeidet, durch einseitige Vertiefung in ein einzelnes, eng begrenztes Gebiet seines Faches den gesamten Ueberblick über dasselbe zu verlieren.

Zum Schlusse folgerte der Vortragende aus der Tatsache, daß sich Tagespresse, einzelne Vereine, Enqueten sowie Verfasser selbständiger Schriften im Schulstreite unmittelbar an die Eltern der Schüler und zwar nicht immer in einer der Schule freundlich gesinnten Weise wenden, die Notwendigkeit, diese an Elternabenden über Ziele und Aufgaben des humanistischen Gymnasiums bezw. der Mittelschule überhaupt, über das Maßlose und Verkehrte der gegen die Schule

gerichteten Angriffe, endlich über die Grenzen der Reformbestrebungen aufzuklären. An der Hand der Erfahrungen, welche er seit sieben Jahren mit den Elternabenden an der eigenen Anstalt gemacht hat, wies er das ungeschwächte Interesse nach, das derartigen Vorträgen das Elternhaus entgegenbringt, und veranschaulichte durch die Aufzählung aller bisher von ihm und seinem Lehrkörper behandelten Themen die Art und Weise, wie er sich jene Belehrung durchgeführt denkt.

Eine Diskussion folgte nicht auf diesen sehr beifällig aufgenommenen Vortrag, aber einige hier besprochene Punkte wurden später bei den Debatten über andere Vorträge berührt, und zwar in einer dem Herrn Regierungsrat Thumser vollständig zustimmenden Weise.

Indem wir das Referat über die Vorträge der Herren Rektor Hirzel und Bibliothekar Frankfurter für das nächste Heft zurücklegen, bringen wir diesmal noch den Wortlaut dessen, was Gymnasialdirektor Dr. Aly am 27. September gesagt über

die Stellung des Lateins im Lehrplan des Gymnasiums.

Wenn ich es unternehme, über die Stellung des Lateinischen im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums zu sprechen, so bin ich mir der Schwierigkeit meiner Aufgabe wohl bewußt. Denn dies Thema ist einerseits so umfangreich, daß man darüber ein Buch schreiben könnte, wie weiland der unvergeßliche Eckstein, anderseits so vielseitig behandelt, daß es unmöglich scheint, etwas Neues darüber zu sagen. Und dabei rede ich als Norddeutscher über norddeutsche Verhältnisse vor einer Mehrheit von süddeutschen Hörern und rede über ein Thema, über das die Meinungen auch der Gleichgesinnten weit auseinandergehen, und zwar vor Männern der Theorie und Praxis, der reinen und angewandten Wissenschaft. Fürwahr, ein periculosae plenum opus aleae, und auch ich schreite, wie einst Asinius Polio, per ignes suppositos cineri doloso. Gleichwohl muß es gewagt werden, da es heilsam ist, bekannte Wahrheiten zur rechten Zeit zu wiederholen. Auch rede ich ja vor einem Hörerkreis, der sachverständig ist, und erblicke meine wichtigste Aufgabe darin, durch meine Thesen eine fruchtbare Erörterung herbeizuführen, in der Hoffnung auf eine Einigung über einige allgemeine Leitsätze. Ich schließe von vornherein einige Fragen und Gegensätze gänzlich aus, vor allem die voraussichtlich unfruchtbare Polemik gegen die Gegner der klassischen Bildung, die die Erziehung deutscher Jugend durch Griechen und Römer grundsätzlich verwerfen. Ich nehme an, daß ich zu schulpolitischen Freunden spreche, die sich aber nicht alle über die Wege zu dem gemeinsam angestrebten Ziel einig sind.

Es ist das besondere Merkmal unserer zwiespältigen Zeit, daß in demselben Augenblick, wo die höheren Mädchenschulen das Latein gebieterisch fordern, wo die lateinlose Oberrealschule das Latein wenigstens als Wahlfach sich aneignet, der Not gehorchend, nicht dem eigenen Trieb, aus unserer Mitte heraus Stimmen ertönen, die eine beträchtliche Einschränkung des Lateins fordern, den Wegfall der Uebersetzung in das Latein und damit eines guten Teils der grammatisch-logischen Bildung, sowie eine Umwälzung im Kanon der Lektüre. Die Schriftsteller, die sich so sicher in ihrer Stellung dünkten, wie Nepos, Cäsar, Cicero, Virgil, sie werden auf ihre alten Tage gezwungen, ihren Befähigungsnachweis zu erbringen, widrigenfalls sie ihren jüngeren Kollegen das Feld zu räumen haben. Alles dies verlangen nicht Gegner, sondern Freunde der humanistischen Bildung, in erster Linie ein Teil der Gräcisten, in zweiter die Schulpolitiker, die sich freilich für Freunde des Gymnasiums halten, in Wahrheit aber Anhänger der Einheitsschule sind. Der Fall liegt also schwieriger als im Jahre 1900, wo wir in unserer engeren Heimat den Kampf um das Griechische erfolg-

reich durchgeführt haben. Denn vor der Hoheit griechischer Kunst und Wissenschaft beugt selbst der Barbar, wenn auch widerwillig, das Haupt; das Latein bietet, da es sogar von denen preisgegeben wird, die es verstehen, die günstigste Gelegenheit, dem Humanismus an den Leib zu kommen. Denn darum handelt es sich in Wahrheit, ob wir auch in Zukunft ein Gymnasium haben sollen oder ein Zwitterding, gleich der mythischen Chimära: *πρόσθε λέων, ὄπιθεν δὲ δράκων, μέση δὲ χίμαιρα.* In dieser Notlage flüchte ich, im Namen zahlreicher Amtsgenossen und Freunde der klassischen Bildung, in die Oeffentlichkeit dieser Versammlung und erhoffe von ihrem Votum Hilfe und Stärkung gegenüber Gefahren, die bedrohlich genug dem tiefer blickenden Beobachter erscheinen. Es mag ein kurzer historischer Abriß der Entwicklung des preußischen Gymnasiums seit 1856 vorausgehen, nicht als ob ich diese als mustergültig dem übrigen Deutschland aufdrängen wollte, sondern umgekehrt als ein warnendes Beispiel für die Wirkungen überstürzter Schulreformen.

Wir Vertreter des alten, preußischen Gymnasiums sehen seine Blütezeit in der Periode, wo die Lehrpläne von Ludwig Wiese von 1856 bis 1882 in Geltung waren. Unter diesem haben wir Aelteren unsere Ausbildung erhalten und unsere ersten Schritte im Schuldienst getan. Die Generation, die dieser Schule entsproß, hat nach dem Urteil der Geschichte ihre Sache nicht schlecht gemacht; sie hat die neue Entwicklung Deutschlands heraufführen helfen, und in Wissenschaft, Beamtung und Technik gute, ja glänzende Erfolge aufzuweisen; insbesondere sind auch die großen Naturforscher und Aerzte der älteren Generation aus dem streng humanistischen Gymnasium hervorgegangen. Mit 1882 brach die Aera der Reformen an, als Hermann Bonitz das Griechische um ein Jahr zurückschob, die Uebersetzung ins Griechische strich und der Naturwissenschaft die Tore weit öffnete, sodaß der Utraquismus, den Wiese gebannt hatte, fröhlich zurückkehrte und zunächst den Ruf nach weiteren „Reformen" erschallen ließ. Die Kenntnis des Griechischen hat damit einen Stoß erlitten, von dem es sich bis heute nicht erholte, obgleich es seine kräftige Stütze am Lateinischen vorläufig behalten hat. Nach zehn Jahren kamen neue Lehrpläne, die geradezu zerrüttend auf das preußische Schulwesen gewirkt haben, vor allem durch eine Ordnung der Reifeprüfung, die ein Mitglied der Unterrichtsverwaltung, der Ministerialrat Matthias, später als Prämie der Mittelmäßigkeit bezeichnet hat. Da man sich nicht entschließen konnte, durch die unbedingte Gleichberechtigung aller höheren Lehranstalten dem häßlichen Schulstreit ein Ende zu machen, so schwächte man wenigstens die Kernstunden des Gymnasiums und führte ihm noch weitere Bildungsfächer, wie das Englische, zu, so daß Umfang und Inhalt im grellen Gegensatz zu einander standen. Demgemäß gingen die Leistungen reißend schnell herunter und mehrten sich die Klagen über unzureichende Vorbildung der Studierenden trotz der scheinbar glänzenden Ergebnisse der Schulprüfungen. Da entschloß sich die preußische Unterrichtsverwaltung zu einem wahrhaft staatsmännischen Schritt. Nachdem sie durch eine Königliche Kabinettsordre die prinzipielle Gleichstellung der drei höheren Schulen sowie die Entwicklung der Eigenart einer jeden als oberste Grundsätze festgestellt hatte, ersetzte sie die ganz unbrauchbaren Lehrpläne durch die von 1901, die fast durchweg als ein kluges und verständiges Werk anzusehen sind. Das Latein wurde wieder verstärkt, Uebersetzungen in das Griechische wieder erlaubt, die Betonung der Eigenart auch dem Gymnasium zugestanden. Mit diesen Lehrplänen erfolgte ein neuer Aufschwung unserer Schulart, zumal da durch ein verständiges Reglement die Schlußprüfung wieder Wert und Würde erhielt. Der deutsche Gymnasialverein, der, in drangvoller Zeit entstanden, tapfer die humanistische Fahne hochgehalten, hatte zwar noch manche Wünsche als nicht erfüllt anzusehen, so ein zweites Jahr für den Unterricht in

der alten Geschichte, sowie eine achte Lateinstunde in II 2, aber im ganzen ließ sich unter dem neuen Regime mit Erfolg arbeiten und ist mit gutem Erfolg gearbeitet worden. Ich würde nicht nötig haben, Ihre Aufmerksamkeit in Anspruch zu nehmen, wenn es so geblieben wäre. Aber ein neuer Umschwung bahnte sich an und damit ein Rückschritt zu überwundenen Anschauungen.

Es war nicht das unverständige Gerede der radikalen Schulreformer, das die Umkehr veranlaßte, sondern eine breite Unterströmung innerhalb der Unterrichtsverwaltung selbst. Schon die Empfehlung des Reformgymnasiums, das mit der Gleichstellung aller drei Schularten seine innere Berechtigung eigentlich verloren hatte, war bedenklich, mehr noch das von autoritativer Seite begünstigte „Griechische Lesebuch“, das einer Erstarkung des Griechischen nicht günstig war, weil es diesem Unterricht eine Fülle von Aufgaben zuschob, die es nicht lösen kann und besser andern Fächern überläßt. Aber dabei blieb es nicht. In einer Monatsschrift offiziöser Herkunft erschienen je und je Vorschläge, die eine Betonung der Eigenart des Gymnasiums nicht erkennen ließen. Man fand daselbst eine liebevolle Sorgfalt für alle anderen Schulen und alle anderen Fächer, nur nicht für das Latein und Griechische des Gymnasiums, das zum Aschenbrödel gestempelt wurde. Eine ganze Wolke von Neuerungen schwebt in der Luft, aus der dem humanistischen Zentrum Gefahr droht, so z. B. die Erleichterung der Prüfung durch die Leistungen in den Neben- und sogar fakultativen Fächern, die gewaltsame Ausdehnung des Reformgymnasiums, die im Abgeordnetenhause ernsthaft beantragt wurde, die Nachgiebigkeit gegen die übertriebenen Forderungen der Hygieniker, die Bevorzugung der neueren Sprachen, vor allem die deutlich ausgesprochene Absicht, die Uebersetzung in das Latein in der Prüfung und damit auf den oberen Stufen auszuschalten. Alle diese Bestrebungen stehen tatsächlich in schroffem Gegensatz zu den hoffnungsvollen Anfängen seit 1901 und bereiten in konsequenter Durchführung der Einheitsschule den Weg, in der wir nicht eine Betonung, sondern eine Vernichtung der humanistischen Eigenart erblicken, weil sie das Griechische zum Wahlfach herabdrückt und so das humanistische Gymnasium in ein Realgymnasium verwandelt.

So liegen die Verhältnisse in Preußen, die nicht nur für die norddeutschen, sondern vielfach auch für die süddeutschen Staaten von zwingender Wichtigkeit sind, da sie sich auf die Dauer dem Vorgehen des größten Bundesstaates nicht entziehen können. Daß auch in Süddeutschland die Lage sich zuspitzt, beweist der Artikel des Ulmer Gymnasialrektors Hirzel in den „Neuen Jahrbüchern“ Quousque tandem, der der Besorgnis vor der Unermüdlichkeit der Schulreformer einen kräftigen Ausdruck gibt. In Oesterreich freilich rüstet man sich, die Lebenskraft des Gymnasiums zu erhöhen, das bereits durch die Lehrpläne von 1884 auf ein Minimum von Stunden für die Hauptfächer beschränkt war. Aber man geht hier eigene Wege. Anstatt in erster Linie ein neuntes Schuljahr und eine größere Stundenzahl zu verlangen, will man die entbehrlichen Lehraufgaben über Bord werfen, um den Rest desto sicherer zu retten. Es fragt sich nur, was entbehrlich genannt werden kann. Das Grazer Gutachten erklärt dafür die grammatisch-logische Bildung und die schriftlichen Uebungen und verändert danach den Kanon der Lektüre, die künftig nur historischen, sachlichen Interessen dienen soll, nicht den formalen Uebungen und dem Klassizismus. Sie sehen, es stoßen von zwei Seiten, von Norden wie von Süden des deutschen Sprachgebiets, Angriffsbewegungen vor, die gegen das, was bisher als Zentrum des Gymnasiums gegolten hat, gerichtet sind, gegen das Latein als die Grundlage der grammatisch-logischen Bildung. Wir haben die Berechtigung dieser Angriffe zu prüfen und fragen, was dem Latein bisher seine Stellung im Lehrplan gesichert hat, sodann ob es auch ferner ein Anrecht auf diese Stellung besitzt.

Die Rechtstitel des Lateins sind zweifacher Art, ein historischer und ein didaktischer. Der erstere kann ihm von seinen schlimmsten Feinden nicht bestritten werden. Daß die Römer die griechische Bildung aufgenommen, verarbeitet, weitergegeben haben, ist unbestreitbar. Das ganze Mittelalter hindurch hat das Latein die wichtige Aufgabe gelöst, die Keime höherer Geistesbildung zu erhalten und zu pflegen, und als der Frühling des Humanismus anbrach, da war es das Latein, das zuerst am fröhlichsten aufblühte. Mit den griechischen Kenntnissen des älteren Humanismus stand es nicht sonderlich. Erst der Neuhumanismus gab dem griechischen Geiste die gebührende Vorrangstellung. Aber als dieser in die höheren Schulen einströmte, konnte auch er des Lateins als der Grundlage aller Sprachbildung nicht entbehren. Es ist eine Legende, daß der erste preußische Lehrplan Süverns das Griechische zum Ausgangspunkt und Zentrum gemacht habe. Johannes Schulze wie Ludwig Wiese und nicht minder die großen süddeutschen Schulmänner haben das Latein zur Grundlage ihrer Schulen genommen, zum grammatischen Knecht, wenn man das derbe Wort brauchen will. Aber nie ist jemand zur griechischen Sprache und Literatur außer durch die Pforte des lateinischen Elementarunterrichts durchgedrungen, wenn wir von wenigen Ausnahmen genialer Didaktiker absehen. Was diese Schulung uns Aelteren geleistet hat, haben wir dankbar an unserem Leibe erfahren, als wir auf die Universität kamen. Ich führe als klassischen Zeugen für die Schule unserer Jugend keinen Geringeren als Heinrich v. Treitschke an. Ihn bitte ich zu hören: „Zu dieser formalen Bildung hat zu allen Zeiten der Unterricht in den alten Sprachen das Wesentliche getan. Bekanntlich lernt das Roß das scheinbar Einfachste, den ruhigen Schritt, am schwersten. So ist die Phantasie des Kindes zuchtlos. Es kann nicht anders sein; das ist gerade das Liebenswürdige am Kinde. Hier Klarheit, Regel und Gesetz, eine scharf ausgeprägte Form des Denkens hineinzubringen, das ist die Aufgabe des Unterrichts. Bei den Griechen waren es die freien Künste, welche zur formalen Bildung des Geistes verwandt wurden. Eine solche Aufgabe kann in einer weniger ästhetischen Welt die Kunst nicht mehr erfüllen. Im Mittelalter haben die geistlichen Lehrer dasselbe Bedürfnis mit ihrem Trivium und Quadrivium zu befriedigen gesucht. Und auch die gelehrten Schulen der Reformation sind freier, aber nach demselben Gedanken organisiert worden, dergestalt, daß der Unterricht in den klassischen Sprachen zunächst die Schule des Denkens bilden sollte. Diesen Schulen verdankt Deutschland seine große wissenschaftliche Ueberlegenheit, weil seine Gymnasien früher die besten waren. Aus den scheinbar einseitigen Gymnasien gingen die vielseitigen Gelehrten der älteren deutschen Generation hervor." So Treitschke über die historische Berechtigung der formalen Bildung, die vor allem die Aufgabe des Lateinunterrichts war, und damit ist zugleich die Frage nach der didaktischen Berechtigung gestreift worden.

Es könnte nämlich eingewendet werden, und ist eingewandt worden, daß andere Sprachen ebenso gut, wie das Latein, diese formale Bildung oder, wie wir sagen, die grammatisch-logische Bildung besorgen könnten: die Muttersprache, die neueren Sprachen, vor allem das Griechische. Nun ist es unmöglich, in diesem Zusammenhang die Gründe und Gegengründe auch nur kurz zu entwickeln. Ich beschränke mich darauf, an das Wichtigste, oft Gesagte zu erinnern. Gegen die Verwendung der Muttersprache zu formalen Zwecken hat bereits Jakob Grimm seine warnende Stimme erhoben. Der Lateinschüler lernt spielend und beiläufig das grammatische Gerüst seiner Muttersprache kennen, ohne daß es ihm schulmäßig beigebracht wird. Eine eingehendere Schulbehandlung deutscher Grammatik führt zu unerträglicher Pedanterie. An das abgeschliffene und formenarme Englisch wird wohl niemand im Ernste denken. Eher läßt sich der Vorschlag

hören, das Französische als Grundlage zu verwenden, und in der Tat leistet es den lateinlosen Schulen gute Dienste. Aber auch gegen das Französische läßt sich zugunsten des Lateins einwenden, daß die Ueberwindung der orthographisch-phonetischen Schwierigkeiten Lehrern wie Schülern zwar unendliche Mühe macht, aber als Entgelt für die grammatisch-logische Bildung nichts abwirft. Gerade die moderne Richtung der analytischen Methode läßt die Forderung, das Denken des Schülers zu regulieren, Klarheit, Gesetz und Regel in seine Vorstellungsmassen zu bringen, auf der Elementarstufe unberücksichtigt, während der Lateinschüler schon bei dem Uebersetzen der ersten Sätzchen eine Reihe von logischen Operationen leicht vollzieht. So bleibt als gefährlichster Konkurrent das Griechische, das so recht das besondere Merkmal des Gymnasiums ist, sein ἓν καὶ πᾶν. Aber nur in einer und zwar hier in der wichtigsten Beziehung ist ihm das Latein überlegen, in seiner didaktischen Brauchbarkeit. Ungeheuer erscheint jedem, je länger er sich in die Schätze der hellenischen und hellenistischen Literatur vertieft, der Reichtum und die Mannigfaltigkeit der griechischen Sprache; ärmlich und beschränkt steht auf den ersten Blick das Latein daneben. Aber diese Armut, diese Ueberschaubarkeit ist gerade der Vorzug der Sprache Roms für didaktische Zwecke. Was ist Griechisch? könnte man fragen. Ist es Homerisch, Neuionisch, ist es die ältere, die jüngere Ἀτθίς, ist es die Κοινή? Die Schule bevorzugt die jüngere Gestaltung des attischen Dialekts um die Wende des fünften und vierten Jahrhunderts, aus didaktischen, nicht aus philologischen Gründen.

Wir bedürfen hier einer reinlichen Grenzregulierung zwischen Pädagogik und Philologie. Dem Forscher ist es wissenschaftliche Pflicht, die Entwicklung der Sprache durch alle Stufen ihres Werdens zu verfolgen; dem Schüler ist es nur möglich, sich auf einer Stufe der Entwicklung heimisch zu machen, einen ruhenden Pol zu suchen in der Erscheinungen Flucht. Jener ist Anomalist nach der wissenschaftlichen Terminologie, dieser Analogist. Der Lehrer steht zwischen beiden; er muß sich die wissenschaftliche Erkenntnis vom Wesen der Sprache erwerben, darf aber nur auf den oberen Stufen dem Schüler gelegentlich Mitteilungen machen, um in ihm ein höheres Verständnis für Sprachentwicklung anzubahnen. Um wie viel günstiger steht es da um das Latein! Es blieb einem Sprachmeister unvergleichlicher Art vorbehalten, die Vorzüge des herrlichen Idioms zu entbinden, die Keime zu entwickeln und so mit Hilfe der griechischen Vorbilder eine Schriftsprache zu schaffen, die den schwersten Aufgaben der Wissenschaft ebenso genügte wie den Anforderungen ästhetischer Feinfühligkeit. In der Sprache Ciceros ist eine Entwicklungsstufe des Lateins erreicht, die mit Recht als klassisch, vorbildlich anzusprechen ist, weil sie die absolute Höhe darstellte, die diese Sprache erreichen konnte. Der griechische Reichtum verschmäht solche Ausschließlichkeit des Vorbildes, das Latein besitzt sie und hat damit der Nachwelt ein unvergleichliches Mittel der Jugendbildung übermacht. Es steht damit in Wahrheit das Griechische nicht hinter dem Latein zurück; denn wenn dies auch den breiteren Raum in der Schule einnimmt, ja sogar die Priorität beansprucht, muß es sich dafür auch gefallen lassen, als Mittel zum Zweck benutzt zu werden, während das Griechische sich selbst genügt als die feinere und geistigere beider Sprachen.

Aber noch aus einem zweiten Grunde ist das Latein brauchbarer zu didaktischen Zwecken als das Griechische: seine Syntax ist in höherem Grade nach der Logik orientiert. Denn wenn wir auch seit Wilhelm v. Humboldt und vor allem seit Steinthals grundlegendem Werke „Grammatik, Logik und Psychologie" wissen, daß Sprechen sich nach psychologischen Gesetzen vollzieht und grammatische Kategorien mit logischen nicht zusammenfallen, so ist doch das Verhältnis der einzelnen Sprachen der Logik gegenüber sehr verschieden. Daß

gerade das Latein in dieser Hinsicht alle anderen Sprachen überragt, kann von vornherein erwartet werden, da die Römer strenge Gesetzmäßigkeit im Handeln wie im Reden beachteten. So sind sie die ersten Juristen der Welt geworden, so haben sie auch eine Satzlehre geschaffen, der an Schärfe und Klarheit keine andere gewachsen ist. Es sind allbekannte Tatsachen, die ich nur anzudeuten brauche. Man vergleiche nur die Tempuslehre des Lateins und des Deutschen, so wird man überall die größere Genauigkeit und Bestimmtheit auffseiten des ersteren finden; man vergleiche den Gebrauch der Pronomina oder die Lehre von den Modi der abhängigen Sätze im Latein und Griechischen, so wird man auch hier unbedenklich den Preis dem Latein zusprechen. Der Schüler, der zwischen dem Pronomen reflexivum und determinativum entscheiden muß, der Frage- und Relativsätze unterscheidet, der sich entschließen muß, ob er ut, quod oder acc. c. inf. für das deutsche „daß“ wählt, vollzieht Operationen, die ihn gewöhnen, scharf und klar zu denken. Unbekümmert schwankt der Grieche zwischen dem Pronomen interrogativum und relativum, reflexivum und determinativum, Indikativ oder Optativ, nachlässig setzt unsere Muttersprache das Präsens für das Futurum, das Imperfektum für das Plusquamperfektum, den Indikativ für den Konjunktiv, mehr dem Gefühl oder der Phantasie folgend. Mit unerbittlicher Logik dagegen entscheidet in allen diesen Fragen das Latein auf der Höhe seiner Entwicklung und wird so ein Zuchtmeister des Denkens wie keine andere Sprache der Welt. Und auf dieser Stufe ist das Latein nach der Terminologie des Aristoteles εὐσύνοπτος, leicht zu überschauen, da es sich in wenigen Schriftstellern mustergiltig darstellt. Auf der Mittelstufe Caesar, der, unbeschadet seiner Genialität, in sprachlicher Hinsicht so recht ein Schulautor ist, weil er, Analogist aus Prinzip, nach seinem eigenen Ausspruch jedes unerhörte und ungewohnte Wort wie eine Klippe mied, und auf der Oberstufe Cicero, der größte Lateiner, der in ungeheurer Betriebsamkeit uns einen Schatz der mannigfachsten Prosaschriften hinterlassen hat, die zunächst in sprachlicher Hinsicht die schönsten Muster bieten und so der grammatisch-logischen Bildung dienen. Die Historiker können nach ihrer Eigenart diesen Dienst nicht leisten, weder die nahrhafte Fülle des Livius noch die preziöse Kürze des Tacitus. Mag der Ciceronianismus durch Uebertreibungen oft Ueberdruß und Ekel erzeugt haben, die Cicero-Lektüre bietet eine unendliche Fülle des dankbarsten Stoffes, um in das Wesen der Sprache einzudringen und zugleich zur Klarheit und Schärfe des Denkens zu erziehen. Und für alles dies liegt eine lange, ruhmvolle Tradition vor, die preiszugeben uns nichts zwingt. Auch die heutige Praxis bestätigt die heilsame Einwirkung der grammatischen Uebungen auf die irrlichtelierenden Köpfe der Knaben und Jünglinge. Nicht am Uebertragen aus dem Latein, sondern am Uebersetzen in das Latein erkennen wir die Leistungsfähigkeit des Schülers. Nirgends treten die Charakterfehler so stark hervor wie bei diesen Uebungen. Die unklaren, flüchtigen, leichtfertigen, die langsamen, geistesträgen, unfähigen Schüler werden niemals so scharf ihrer Fehler überführt, wie hier, wo sie den Gedanken klar erfaßt haben müssen, wenn sie die Regel richtig anwenden wollen, während bei der Lektüre die gewandten, pfiffigen, wortreichen Schüler, die einer feinen Kinderstube entstammen, die Besitzer von allerlei erlaubten und unerlaubten Hilfsmitteln, die andern solideren Elemente oft ausstechen. Das Latein hat eben didaktische Vorzüge vor den anderen Sprachen. Und so formuliere ich meine erste These:

1. Die lateinische Sprache hat aus historischen wie aus didaktischen Gründen ein Anrecht auf die Stellung, die sie zur Zeit im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums einnimmt.

Damit könnte ich mich im Grunde begnügen und wäre dankbar, wenn die Versammlung sich für diese These entscheiden wollte. Aber es empfiehlt sich,

den Lateinbetrieb noch weiter zu verfolgen und gegen neuerdings erhobene Einwürfe zu verteidigen. Verbleibt das Latein in seiner Stellung, so hat es ein Anrecht auf eine achtbare Anzahl von Stunden. Es ist eitel Selbsttäuschung, wenn man glaubt, durch Feinheiten der Methode den Mangel an Stunden ausgleichen zu können; mit jeder Herabsetzung der Zeit, die einem Lehrfach gewidmet ist, sinken sofort pari passu die Leistungen. Das haben wir in Preußen 1882 und 1892 nach der einen, 1901 nach der anderen Seite hin erlebt. Wenn ich zu den Schulpolitikern gehörte, die sich ein Wolkenkuckucksheim auszumalen lieben, so würde ich unbedenklich zu den Stundenzahlen früherer Zeiten zurückkehren; aber ein verständiger Realismus lehrt uns Genügsamkeit, und so erkläre ich mich mit der Stundenzahl, die zur Zeit in Preußen dem Latein zugebilligt ist, einverstanden, wenngleich Sachsen, Baden, Mecklenburg, Elsaß-Lothringen und vor allem Württemberg mehr Stunden angesetzt haben. Die für Oesterreich und die Schweiz festgesetzte Zeit kann ich nicht für ausreichend erklären. In Oesterreich stehen im ganzen 50 Wochenstunden in 8 Klassen 68 preußischen in 9 Klassen und 81 württembergischen gegenüber, während von den Schweizer Lateinstunden, die zwischen 24 und 53 Wochenstunden schwanken, der Referent in Baumeisters Sammelwerk bemerkt, daß diese Zeit für eine gründliche grammatische Schulung wie für eine umfassende Lektüre nicht hinreiche. Man kann die klassische Bildung als Ganzes ablehnen, aber läßt man sie zu, so verlangt sie gebieterisch eine beträchtliche Anzahl der Stunden; denn leicht ist sie nicht zu erwerben und soll es auch nicht sein. Es ist ein bekannter Kunstgriff der Gegner, zunächst aus hygienischen und anderen Gründen eine Herabsetzung der Stundenzahl zu fordern, um dann die Entbehrlichkeit des Restes, den man noch gelassen hat, darzulegen. Dies lehrt besonders die Betrachtung des außerdeutschen Schulwesens, wie in Norwegen, Frankreich und Rußland. Von solchem Verfahren gilt das bekannte Wort: il faut avilir, puis anéantir. In meiner These gebe ich einem kleinen Wunsche Ausdruck, der sich leicht erfüllen läßt, wenn das Französische oder Deutsche um der Eigenart des Gymnasiums willen auf eine dritte Stunde in der 6. Klasse von unten, der preußischen Untersekunda, verzichtet. Auch dieser Klasse gebührt eine achte Stunde, damit die Schüler zum festen Besitze der Syntax gelangen, und so schlage ich vor:

2. Der Betrieb der lateinischen Sprache erfordert eine angemessene Anzahl von Wochenstunden; es sind im ganzen auf den unteren und mittleren Stufen je 8, auf den oberen je 7 Wochenstunden zu verlangen.

Dazu sei noch erläuternd bemerkt, daß seit alters in unsrer Heimat der Lateinlehrer zugleich als Vertreter des wichtigsten und umfangreichsten Fachs der Ordinarius seiner Klasse ist.

Die preußischen Lehrpläne von 1901 verlangen eine gründliche grammatische Schulung, die von 1892 verlangten eine sprachlich-logische Schulung als erste Aufgabe des Lateins. Der Grund dieser stilistischen Aenderung dürfte ebenso in der Abneigung der wissenschaftlichen Pädagogik gegen den Begriff der formalen Bildung zu suchen sein, wie in der Betonung des psychologischen Charakters der Sprache durch die wissenschaftliche Grammatik. Beiden Einwänden wird am besten dadurch begegnet, daß man ihre Berechtigung im Prinzip zugibt, während man an dem vorher aufgestellten Satze festhält, daß das Latein nähere Beziehungen zur Logik hat, als andere Sprachen und andere Fächer. Ich freue mich in der neuen österreichischen Enzyklopädie für das Schulwesen den Satz verfochten zu sehen, daß „unter den Pflichten, die heutzutage der lateinische Unterricht zu erfüllen hat, die Erziehung zu richtigem Denken immer noch obenan steht; aber

nicht so, daß solches Denken nun einfach in der lateinischen Syntax verkörpert wäre." Es handelt sich darum, bereits auf der mittleren Stufe, etwa von Obertertia aufwärts, den sprachlichen Erscheinungen erklärend zu Leibe zu gehen, und gerade ein solcher Unterricht wird für die logische Bildung den reichsten Ertrag abwerfen. Freilich müßten die Schulgrammatiken den Lehrern mehr Handhabe bieten, als es zur Zeit geschieht, wo sie, zu Skeletten abgemagert, nur der Statistik zu dienen scheinen. Die Didaktik schwankt stets zwischen Extremen; wenn die Zumpt und Schultz unsrer Jugend zu dickleibig und kasuistisch waren, so sind die heutigen Bücher zu lakonisch und unphilosophisch. Die Richtung, die heute der grammatische Unterricht einzuschlagen hat, ist von Paul Cauer, von dem auch das vorige Zitat stammt, in seiner kleinen, aber gehaltreichen Schrift Grammatica militans aufgewiesen worden. Einen umfangreicheren Versuch hat Hermann Ziemer in der Bearbeitung der Grammatik von Gillhausen gemacht, die sprachlichen Erscheinungen logisch-psychologisch zu erklären und aus dem Beispiel die Regel abzuleiten; auf diesem Wege könnte man meines Erachtens zu einer wirklich fruchtbaren Behandlung der Grammatik gelangen. Nicht dagegen wird man diese Erziehung zum Denken dadurch erleichtern, daß man von der Muttersprache oder dem Französischen ausgeht, und grade darum verwerfe ich das Reformgymnasium, das eingestandenermaßen aus wirtschaftlich-sozialen Gründen auf das beste und zweckmäßigste Mittel verzichtet und das Einüben der Formenlehre nicht dem leicht und gern lernenden Kinde, sondern dem Knaben zuweist. Die Einrichtung einer Schule untersteht aber nicht in erster Linie wirtschaftlich-sozialen Gründen, sondern pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten, und das Gelingen vereinzelter Experimente ist nicht beweiskräftig gegenüber der Tatsache, daß die Schule ihren eigenen, nicht fremden Gesetzen zu folgen hat. Noch weniger beweisen aus dem Zusammenhang gerissene Zitate pädagogischer Autoritäten. Wird das Latein als Grundlage der grammatisch-logischen Bildung festgehalten, so wird der Unterricht im Griechischen und Französischen bedeutend erleichtert und kann sich mehr der Lektüre widmen, als wenn er die vom Latein nicht gelegte grammatische Grundlage ersetzen oder ergänzen muß. Also heißt es:

3. Der Unterricht in der lateinischen Grammatik dient als Grundlage für die grammatisch-logische Bildung.

Wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen, und daher können wir die Uebersetzungen in das Latein auf keiner Stufe und also auch nicht bei der Reifeprüfung entbehren. Es ist darüber in letzter Zeit auf zwei preußischen Direktorenversammlungen eingehend verhandelt worden, in Westfalen und Ostpreußen. Während dort die Uebungen im Latein energisch betont und sogar freiere Arbeiten verlangt wurden, ist hier ein scharfer Gegensatz offen in die Erscheinung getreten. Das ausgezeichnete Referat des Direktor Hoffmann-Insterburg faßt alle Argumente, die für das Skriptum sprechen, mit größter Schärfe und Klarheit zusammen und beantwortet die Frage nach dem Wegfall der Uebungen mit einem kategorischen Nein, während der Gegenbericht zu den dürftigsten Scheingründen greift, um den gewünschten Bescheid zu geben. Es mutet doch seltsam an, wenn ein Gymnasialdirektor meint, es komme nicht darauf an, ob ein Primaner einige grammatische Regeln vergesse. Schade nur, daß diese Regeln vielleicht nötig sind, um die Stelle eines lateinischen Schriftstellers zu verstehen. Von dieser Seite nun wird uns als Ersatz die Uebersetzung aus dem Latein als das wichtigste Erziehungsmittel aufgeredet, insbesondere die gute deutsche Uebersetzung als Mittel zur Uebung im Gebrauch der Muttersprache. Aber abgesehen davon, daß damit ein ganz fremder Zweck dem Lateinunterricht aufgedrängt wird, locken die Erfahrungen, die wir bei dem Griechischen gemacht haben,

nicht zur Nachfolge, und die Kultivierung der sogenannten guten Uebersetzung hat üble Früchte getragen. Ein großer Philologe hat einmal gesagt, daß die Uebersetzung aus der Fremdsprache der Tod des Verständnisses sei, ein παράδοξον, in dem die Wahrheit verborgen liegt, daß hier eine Aufgabe gestellt wird, die niemals ohne Rest gelöst werden kann. Die wichtigste Vorschrift, wichtiger als der gute deutsche Ausdruck, ist die größte Genauigkeit, die allein die Herrschaft über die Fremdsprache bezeugt. In dem Bestreben, ein elegantes Deutsch zu erzielen, ist, abgesehen von den zahllosen, nicht einwandfreien Hilfsmitteln, eine Neigung zur Ungenauigkeit eingerissen, die direkt zur Flüchtigkeit und sogar zur Unwahrhaftigkeit verführt. Man kann das am besten beim Staatsexamen beobachten, wo nur die Akribie des Verständnisses von Form und Inhalt in Frage kommt. Kandidaten, die ratlos einer Textesstelle gegenüberstehen und nach guten deutschen Ausdrücken suchen, sind meist solche, die auf der Schule, wenig bekümmert um den Text, auf eine elegantere Uebersetzung bedacht gewesen sind. So haben sie sich vielleicht eine gewisse Gewandtheit und Redefertigkeit erworben, aber nicht eine ausreichende Kenntnis der Fremdsprache. Ich bin überzeugt, daß mir in diesem Punkte alle Universitätslehrer beipflichten. Bei der Uebersetzung in die Fremdsprache sieht es ganz anders aus, weil hier nur die Genauigkeit die grammatische Sicherheit bezeugt. Und selbst wenn man das Uebersetzen aus dem Latein hoch anschlägt, so liegt es auf der Hand, daß der mehr Herr einer Sprache ist, der sie von beiden Seiten kennen lernt, als der sie nur einseitig behandelt. Es muß, wie Cauer an der vorher angezogenen Stelle treffend sagt, zur Analyse die Synthese hinzukommen, wenn im Latein ein erstrebenswertes Ziel erreicht werden soll. Ob diese Uebungen als Haus- oder Klassenarbeit, ob nach Diktat oder mehr in freier Inhaltsangabe vorgenommen werden sollen, ist nicht so wichtig, als daß sie überhaupt vorgenommen werden. Daß diese Skripta nicht beliebt sind, will ich nicht leugnen; das spricht aber mehr für als gegen ihre Zweckmäßigkeit. Es ist doch seltsam, daß man jetzt so vielfach an das Gefühl der unmündigen Jugend appelliert, und zeugt von einer ungesunden Ueberschätzung jugendlicher Launen oder elterlicher Schwächen. Nimmt man uns auch dies scharfe Scheidungsmittel der Geister, so beraubt man das Gymnasium eines bewährten instrumentum regni und schwächt die heilsame Strenge der Schulerziehung und die Möglichkeit, zum klaren Denken und festen Wollen zu erziehen. Es muß daher Einspruch erhoben werden gegen die Bestrebungen im Norden und Süden, das Uebersetzen in das Latein auszuschalten; denn fällt es auf der obersten Stufe, so wird seine Bedeutung in den übrigen Klassen gar schnell sinken und schließlich sein gänzlicher Fortfall nur eine Frage der Zeit sein. Daß dies die letzte Absicht der Reformer ist, haben die Königsberger Verhandlungen bewiesen, das beweist das neuerschienene Handbuch der Geschichte des deutschen Unterrichts, in der Adolf Matthias das Latein ein Kauderwelsch, den Lateinunterricht aber einen Paukfaal nennt. Dies offenherzige Geständnis tiefster Abneigung muß auch dem vertrauensseligsten Optimisten die Augen öffnen, auf welche schiefe Bahn wir uns begeben, wenn wir leichtherzig unsere wohlerworbenen Rechte preisgeben. Daher heißt es:

4. Die Uebersetzungen in das Latein sind auf allen Stufen und auch in der Reifeprüfung festzuhalten.

Ein sicheres Verständnis der Schriftsteller verlangen die preußischen Lehrpläne. Nach der sprachlichen Seite wird dies durch die Thesen 3 und 4 verbürgt. Wie steht es um den Inhalt? Daß die grammatisierende Erklärung der Autoren ein Unfug ist, den wir aufs schärfste tadeln, ist nachgerade communis opinio geworden; daß aber manches andere dazu gehört, die Lektüre flott und anregend zu betreiben, wird nicht allgemein zugestanden. Von geradezu ver-

hängnisvoller Wirkung war in dieser Hinsicht die Beschränkung des Unterrichts in der alten Geschichte auf **ein** Jahr. Aus eigenster Erfahrung kann ich berichten, daß es unmöglich ist und ein Verstoß gegen die Wahrhaftigkeit, wenn man verlangt, in den drei Wochenstunden eines Schuljahres, und zwar in der Obersekunda, orientalische, griechische und römische Geschichte nebst geographischen Repetitionen abzumachen. Man leistet ja das Verlangte, aber das Geleistete ist eitel Hast und Flüchtigkeit; denn es soll doch nicht nur ein Verständnis für die politische und Kultur-Entwicklung der für das Gymnasium bedeutenden Völker angebahnt, sondern auch ein festes Wissen begründet werden, was eine geraume Zeit beansprucht. Den Schaden trägt die Lektüre, wo jede historische Notiz Erklärungen und Exkurse verursacht. Wie die Unterschätzung der Grammatik, so untergräbt die Eilfertigkeit des Geschichtsunterrichts den Fortgang und die Fruchtbarkeit der Lektüre. Und dabei kommt gerade dieser Unterricht der Gesamtbildung zugute, insofern die historischen Kategorien, die überall den Kern der Entwicklung bilden, in der Geschichte der Griechen und Römer am klarsten und einfachsten hervortreten. In einer gründlichen Durchnahme der politisch-sozialen Entwicklung der Alten wird man am besten das Verständnis neuer und neuester Geschichte vorbereiten. Wenn man dagegen auch noch die orientalische Geschichte und die römische Kaiserzeit in weiterem Umfang und mit größerem Detail einbeziehen will, so versagt die Kraft, weil die Zeit gebricht. Will man, wie es vielfach zu lesen steht, uns Freiheit in der Aufstellung des Lehrplans zubilligen, so ist die erste Freiheit, die wir erbitten:

5. **Als Voraussetzung einer ergiebigen Lektüre ist ein einjähriger Kursus in der römischen Geschichte zu fordern.**

Auf die Betreibung der Lektüre, die Methode der Uebersetzung und Erklärung kann hier ebenso wenig eingegangen werden, wie auf die Frage der Orthoëpie. Aber eine Sache höchster Wichtigkeit muß wenigstens gestreift werden, die Aufstellung des Kanons. Eine Vergleichung der Angaben bei **Baumeister** zeigt im ganzen eine gewisse Uebereinstimmung der Schulmänner in der Jetztzeit ebenso, wie ein Blick in die Geschichte der Pädagogik die stark abweichende Anschauung früherer Zeiten. Ich will es nicht leugnen, daß im schulmäßigen Betrieb leicht eine Neigung zur Erstarrung einreißen kann, und es ist ein Verdienst des „Griechischen Lesebuches" wie des Grazer Gutachtens, daß die Frage nach der Berechtigung des Kanons gestellt ist. Kann man auch annehmen, daß erfahrene und einsichtige Männer nichts wählen werden, was der Jugend schädlich ist, so wird die Schule sich doch je und je nach den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung orientieren. Freilich muß mit allem Nachdruck festgestellt werden, daß die Schule in erster Linie pädagogisch-didaktische Gesichtspunkte bei der Auswahl der Lektüre zu betonen hat, nicht ausschließlich philologisch-historische. Danach muß die neuerdings geforderte ausschließliche Berücksichtigung der historischen Entwicklung abgelehnt werden. Der Gedanke, die Zusammenhänge der antiken Kultur mit der modernen durch Auswahl nach wissenschaftlichen Richtlinien der Schule zu erschließen, ist groß, aber undurchführbar und aus erziehlichen Gründen nicht einmal billigenswert. Die Schule kann immer nur ausgesonderte Teile der Literatur ihrer Bearbeitung unterziehen und wird zu diesem Zwecke das Beste und Fruchtbarste nehmen, was der religiösen, ethischen und ästhetischen Seite der Erziehung dienstbar gemacht werden kann. Man besitzt seit den Tagen der Renaissance den Namen des Humanismus für diese Aufgabe und Auffassung der Erziehung deutscher Jugend durch Griechen und Römer, und ich sehe nicht ein, warum dieser Begriff überwunden sein soll. Haben frühere Zeiten der Antike vielleicht zu kritiklos gegenüber gestanden, so schließt diese doch soviel des Erhabenen ein, daß sie der lernenden Jugend große Vorbilder und

Muster bieten kann. Es soll damit nicht einer unverständigen Verhimmelung des Altertums das Wort geredet werden, einem öden Klassizismus, der in phrasenhafter Selbsttäuschung das Alte auf Kosten des Heimischen lobt. Aber es ist ein gutes Recht und ernste Pflicht der Jugenderziehung, in den Schriften der Griechen und Römer die unvergängliche Schönheit der Form, die erhabene Hoheit der Gedanken aufzuweisen und dadurch die jugendlichen Seelen zu beeinflussen, zu stählen, zu erheben. Im Altertum Beziehungen zu unsrer Zeit aufzufinden, das ist die wichtigste Aufgabe der Schulerklärung. Hingegen ist es unmöglich, die geschichtliche Entwicklung der Wissenschaften umfassen zu wollen. Darum sind die als klassisch, mustergiltig anerkannten Schriftsteller ein dankbareres Objekt als die der Spätzeit, obgleich oder vielmehr weil diese gar zu sehr an die Gegenwart streifen. Mag immerhin der Spielraum der Auswahl so liberal als möglich bemessen sein, mag er der Neigung und dem Bedürfnis der Abwechselung entgegenkommen, so muß doch das Recht der Jugend auf eine angemessene Lektüre zuerst gewahrt werden. Es ist daher ausgeschlossen, daß die Epigramme des Martial oder die Romane des Petron oder Apulejus eine geeignete Schullektüre sind, so reizvoll sie dem reifen Mann erscheinen, und auch bei Plautus und Terenz kann der ernste Erzieher meines Erachtens nur zu einem verneinenden Votum kommen. Aber selbst die psychologische Feinheit der Kaisergeschichte des Tacitus ist nichts für die Jugend, für die Messalina und Agrippina wie die ganze Decadence dieser Zeiten keinen Erziehungswert besitzen. Ebensowenig kann die Stofffreudigkeit eines Plinius oder der Notizenkram eines Sueton inbetracht kommen, wie denn die silberne Latinität für die Schule wenig abwirft. Ich formuliere also meine These:

6. Der Kanon muß reichhaltig und elastisch sein; dem Lehrer ist die größte Freiheit in dieser Hinsicht zuzubilligen, jedoch mit der Beschränkung, daß die Lektüre den erziehlichen Grundsätzen entspricht.

Wenn ich nun auf die Zusammenstellung des Kanons komme, so erscheint es unmöglich, für jeden Schriftsteller und jedes Werk ein Wort zu sagen, es kann nur das Wichtigste angedeutet werden. Bekanntlich ist der jetzt geltende Kanon scharf angegriffen und nach Ausschaltung der grammatisch-logischen Bildung der historische Gesichtspunkt als einzig maßgebend proklamiert worden. Damit sind Nepos, Caesar, Cicero und Virgil nahezu ganz aus ihrem Besitz verdrängt und durch jüngere Schriftsteller ersetzt worden, vor allem durch den jüngeren Plinius, der uns als leicht und interessant aufgeredet wird. Ich habe mich dazu bereits an einer anderen Stelle geäußert und kann auch hier nur wiederholen, daß es ein schwerer Irrtum ist, wissenschaftliche Werturteile als Maßstab der pädagogischen Verwertbarkeit anzusehen. Mag Nepos ein mäßiger Historiker sein und ein mäßiges Latein schreiben, für den Quartaner ist er der angemessenste Autor, den man sich denken kann. Caesar ist gewiß kein Jugendschriftsteller nach seiner Absicht, aber seine einzigartige Schlichtheit stempelt seinen Kommentar zur passendsten Lektüre der Tertianer. Die Akten über Cicero sind nicht mit dem Verdikt Drumanns geschlossen, sondern eine Revision des Prozesses hat ergeben, daß auf den Schützen der Pfeil zurückspringt; immer stärker und breiter erscheint die Umkehr in seiner Beurteilung, die sich seit 1890 angebahnt hat. Eine richtige Auswahl aus seinen Werken und eine angemessene Erklärung wird die trefflichste Wirkung nicht verfehlen und den Nachweis erbringen, daß auch die Gedankenwelt des großen Sprachmeisters es verdient, Bildungszwecken zu dienen. Nur muß man nicht den häufigen logischen Fehler begehen und aus ungeschickter Erklärung Ciceronianischer Werke die Nichtigkeit des mißhandelten Autors folgern. Aber so machen es die Herren. Sie stellen ihre eigene treff-

liche Theorie der jämmerlichen Praxis ihrer Gegner gegenüber, was dann einen beschämenden Gegensatz hervorruft. Theorie gegen Theorie, und Praxis gegen Praxis, das ist der logisch allein zulässige Vergleich. Denn daß in der Praxis nach dem Gesetz menschlicher Schwäche überall gesündigt wird, gilt auch nach Durchführung der verwegensten Schulreformen. Endlich noch ein Wort für Virgil; wer überhaupt für römische Dichtung Verständnis hat, findet in den Werken von Ribbeck, Heinze und Norden eine Charakteristik des großen Epikers, die mit dem landläufigen Urteil der Oberflächlichkeit sehr kontrastiert. Hingegen lehnen wir die Späteren im Prinzip ab mit einziger Ausnahme des Tacitus, aus dem etwas Tüchtiges gelesen werden muß. Der biedere Spießbürger Plinius mit seinen in der Retorte gebrauten Kunstbriefen ist keine gesunde Nahrung für strebende Jugend. Es ergibt sich danach als Kanon:

1) Für VI und V ein Lesebuch mit Einzelsätzen (lateinischen und deutschen) und zusammenhängenden Stücken sagenhaften oder historischen Inhalts, auch Fabeln.

2) Für IV ein Nepos plenior, der aus Justin, Cicero, Curtius Rufus u. a. ergänzt wird, wie der von Lattmann, in chronologischer Folge, doch mit anekdotenhaftem Charakter; dazu leichte Fabeln des Phaedrus.

3) Für U III Caesar de bello Gallico I—IV und leichtere sowie kürzere Abschnitte aus Ovids Metamorphosen (delectus Siebelisianus).

4) Für O III Caesar V—VII, dazu auch Abschnitte aus de bello civili (Belagerung von Massilia, Curio, Schlacht bei Pharsalus); umfangreichere Stücke aus Ovid, griechische Sagen.

5) Für U II Cicero in Catilinam I und III, De imperio Cn. Pompei, Pro Archia, Pro Ligario, Philippica I; Livius aus der ersten Dekade (besonders V und VII, 29—VIII). Virgils Aeneis I und II, Auswahl aus Elegikern (Seyfferts Lesestücke).

6) Für O II Sallusts Bellum Catilinae oder Bellum Jugurthinum. Ciceros Cato maior, Laelius, Livius 3. Dekade (XXI, XXII). Virgil IV und VI, Abschnitte aus der zweiten Hälfte, besonders Nisus und Euryalus, Elegiker.

7) Für U I Cicero, eine größere Rede (Pro S. Roscio, In Verrem IV, V, Pro Murena, Pro Sestio, Pro Plancio, Pro Milone) oder Auswahl aus den philosophischen Schriften, etwa die zweite von Weißenfels (Somnium Scipionis, Tusculanae disput. I u. V, De natura deorum, De officiis). Tacitus' Germania 1—27. Ciceros Briefe in Auswahl, historisch geordnet. Horaz' Oden I, II. Epoden 1 und 16; Sat. I, 6. 9. II, 1. 6.

8) Für O I Tacitus' Annalen I—III, Hist. IV—V, Dialogus, Agricola. Ciceros Orator, Auswahl aus De oratore und Brutus. Horazens Oden III—IV, Episteln I, auch II, 2.

Ich bin am Ende. Lassen Sie mich schließen mit einem Worte Theodor Mommsens, das so recht den Nagel auf den Kopf trifft: „Die Unerläßlichkeit des Lateinschreibens ist auch mein Credo, und ich meine, daß da praktisch der Kern der Frage liegt; schafft man dies ab, so kann es nicht wieder eingeführt werden, und die Abschaffung des Lateins selbst folgt dann sicher und rasch." Quod deus avertat!

An diesen Vortrag, der lebhafte Aeußerungen der Zustimmung hervorrief, schloß sich eine Diskussion an, in welcher der Direktor des Solinger Reformgymnasiums, Dr. Adolf Lange, einen wesentlich anderen Standpunkt vertrat, indem er besonders die in der vierten Alyschen These ausgesprochene Ansicht über die Uebersetzungen ins Latein zu widerlegen und die Meinung zu begründen suchte, daß man die Uebungen in der Anwendung der klassischen Sprachen stark beschränken und die dadurch gewonnene Zeit der Lektüre zuwenden müsse. Daß ein Einleben in die antiken Idiome, die vom Deut-

schen in syntaktischer und semasiologischer Hinsicht unvergleichlich mehr als die modernen Fremdsprachen abweichen, — ein Einleben, durch das ein rasches und sicheres Verständnis der Autoren bedingt ist, am besten durch regelmäßige und bis in die obersten Stufen fortgesetzte schriftliche und mündliche Uebungen im Gebrauch der alten Sprachen gelingt, wurde von Herrn Dir. Lange geleugnet. Jedenfalls widerstreitet seine Meinung durchaus der Praxis der Schule, die mit Recht als Musteranstalt für den Betrieb des klassischen Unterrichts an den Reformgymnasien gilt, des Goethe-Gymnasiums; und sie befindet sich ebenso im Widerstreit mit den starken Klagen, die von verschiedenen Seiten über den fatalen Einfluß laut geworden sind, den die schon jetzt mehrfach eingetretene Beschränkung der sprachlichen Uebungen auf die Sicherheit im Verständnis der Schriftsteller übt.

Auf den Aly'schen Vortrag folgte in der pädagogischen Sektion nur noch der von Prof. Planck aus Stuttgart über die humanistische Bildung der Mädchen, von dem wir ebenfalls, wie von den Hirzel'schen und Frankfurter'schen Erörterungen, im nächsten Heft einen Auszug bringen werden. G. U.

Friedrich Althoff.

Wenn wir auf die Begebenheiten des zu Ende gehenden Jahres zurückschauen, die für das deutsche höhere Schulwesen von Wichtigkeit gewesen sind, so tritt uns vor den meisten anderen der Rücktritt Althoffs von seiner nicht bloß für Preußen, sondern für ganz Deutschland bedeutungsvollen Wirksamkeit vor Augen.

Es gab in Preußen eine Zeit, wo wesentlich die Ideen des ersten vortragenden Ministerialrats für das höhere Schulwesen in den Fragen von dessen Gestaltung durchdrangen und verwirklicht wurden: die Periode Johannes Schulzes und Ludwig Wieses. Es kamen dann Jahre, in denen der Minister seine Ansichten auch in Einzelheiten mit Entschiedenheit zur Geltung brachte: wir denken besonders an Gustav von Goßler. Seitdem Friedrich Althoff Ministerialdirektor für die Angelegenheiten der höheren Schulen wie der Universitäten geworden war, begann wieder eine neue Phase. Denn während früher die Direktion der Abteilung für den höheren Unterricht sich wohl ganz auf administrative Tätigkeit beschränkt hatte, trat jetzt Jemand auf den Posten, der sich bemühte, ein eigenes Urteil auch über die Details der Organisation und des Betriebes der Lehranstalten zu gewinnen, und auf Grund der so gewonnenen Meinung in energischer Weise Aenderungen anstrebte. Weit entfernt von dem bei Juristen bekanntlich nicht selten zu findenden Irrtum, durch die juristische Bildung schon ausreichende Einsicht in die verschiedensten Gebiete der öffentlichen Verwaltung zu besitzen, war er unermüdlich und mit wärmstem Interesse beflissen, sich durch Befragung nach den verschiedensten Richtungen und durch direkte Kenntnisnahme genau zu unterrichten, und er hatte, wie Mancher bezeugen wird, ein offenes Ohr auch für Meinungsäußerungen, die seinen bis dahin gehegten Ansichten stark widersprachen.

Was in der Organisation des höheren Unterrichts besonders auf Althoffs Veranlassung geändert worden, entspricht natürlich nicht den Ansichten und Wünschen Aller. Ich sage „natürlich," weil auf diesem Gebiete die Meinungen

über wesentliche Dinge noch stark auseinandergehen, über einige vielleicht immer auseinandergehen werden. Aber sehr Viele haben wichtige Aenderungen, die sich durch Althoffs Einfluß vollzogen, lebhaft willkommen geheißen. Ob die fast uneingeschränkte Zulassung der Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten zu den Universitätsstudien und zu den sogenannten gelehrten Berufen vorteilhaft für das allgemeine Wohl ist, darüber wird unseres Erachtens erst etwa 20 Jahre nach der Neuerung mit Sicherheit geurteilt werden können. Von ziemlich vielen Universitätsprofessoren ist in den letzten Jahren die Aenderung nicht günstig beurteilt worden. Unter den Uebrigen, die ihre Meinung kundgegeben haben, hat auch eine sehr große Zahl von Lehrern an den humanistischen Gymnasien die Aenderung als einen Fortschritt begrüßt. Gar keine Meinungsverschiedenheit herrscht, wen immer man fragen mag, über das Heilsame der Abschaffung des Abschlußexamens am Ende der Untersekunda. Daß diese Einrichtung vom Uebel sei, wußte und äußerte Althoff schon 1897. Daß es ihm aber gelang, von der Richtigkeit seiner Ansicht auch den Kaiser, der die Einrichtung der Abschlußprüfung veranlaßt hatte, zu überzeugen, ist ein großes Verdienst von ihm. Und ebenso werden alle Freunde der humanistischen Gymnasien über eine dritte, gleichfalls auf Althoffs Einfluß zurückzuführende Aenderung denken, die, wie die genannten, zuerst durch die Kabinettsordre vom November 1900 bekannt wurde: ich meine die Wiedererhöhung der wöchentlichen Gesamtstundenzahl in den oberen Gymnasialklassen zum Zweck der Stärkung des klassischen Unterrichts. Auch daß in den Lehrplänen v. J. 1901 hernach die Möglichkeit gewährt wurde, die Verstärkung zeitweise dem Griechischen statt dem Lateinischen zu Gute kommen zu lassen, ist von Vielen mit Recht bewillkommnet worden. Wohl alle Anstaltsleiter aber haben mit Freuden in der genannten Kabinettsordre die an sie gerichtete Mahnung gelesen, darauf zu achten, daß nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Anforderungen gestellt werden, sondern daß die, welche nach der Eigenart der verschiedenen Anstalten die wichtigsten sind, in den Vordergrund gerückt und vertieft werden.

Und keineswegs nur um den wissenschaftlichen Unterricht ist Althoff besorgt gewesen, sondern ebenso um die körperliche und moralische Entwicklung der Schüler an den höheren Lehranstalten. In einem der letzten Jahre hat er seine Aufmerksamkeit speziell der Beseitigung sittlicher und körperlicher Gefahren zugewandt, die den jungen Leuten drohen, nachdem ihr Körper sich entwickelt hat.

Endlich ist der treuen Fürsorge für die Interessen des höheren Lehrerstandes zu gedenken, die Althoff oft durch Wort und Tat bewährt hat. Dieser Gesinnung entspricht das in dem Korrespondenzblatt für die akademisch gebildeten Lehrer vom 27. November veröffentlichte schöne Schreiben, das er am 6. August an Prof. Lortzing in Berlin, einen der rührigsten Vorkämpfer für die Standesinteressen dieser Lehrer, gerichtet hat und in dem die Worte sich finden: „Ich bin der festen und frohen Ueberzeugung, daß die höhere Lehrerschaft sich mit jedem anderen Berufszweige an kernhafter Tüchtigkeit, Höhe der Bildung, Wärme des patriotischen Empfindens, hingebungsvollem Pflichteifer, gründlicher Erfassung ihrer überaus wichtigen Aufgabe und Vornehmheit der Gesinnung durchaus

messen kann." Wir freuen uns, daß dem aus dem Amt Geschiedenen in dem oben erwähnten Korrespondenzblatt ein Nachruf gewidmet ist, der der dankbaren Verehrung für ihn Ausdruck gibt.

Es wird wohl Anderen gehen, wie dem Unterzeichneten, der sich keinen Menschen weniger als Althoff inaktiv denken kann. Liegen doch vor seiner Ruhezeit viele Jahre wirklich seltenster Anstrengung. Wenn diese dazu mitgewirkt hat, seine Gesundheit zu erschüttern, so wird er gleichwohl nie bereuen, seine Kräfte um der ihm vorschwebenden Ziele willen in diesem Maße angespannt zu haben. Möchte ihm beschieden sein, daß das, was er eingebüßt hat, so weit wieder hergestellt wird, daß er sich an seinem Lebensabend des Rückblicks auf ein ungewöhnlich arbeits- und ergebnisreiches Leben freuen kann. G. Uhlig.

Das Englische im Gymnasium.

(Shakespeare von Max J. Wolff, in 2 Bänden. I. Band. München, C. H. Beck 1907, 477 S., geb. 8 Mk.)

Vor kurzem wurde von dem Verein der Kaufleute und Industriellen in Berlin eine Eingabe an das preußische Unterrichtsministerium gerichtet, welche die zwangsweise Einführung des englischen Unterrichts an den Gymnasien forderte, und fast gleichzeitig ist uns das oben angeführte neueste Werk über Shakespeare in die Hand gefallen. Beides gibt uns die Anregung und macht uns zur Pflicht, die Stellung des englischen Sprachunterrichts am Gymnasium einmal etwas näher ins Auge zu fassen. Ehe wir uns über diese Frage einige Bemerkungen gestatten, müssen wir vorab bemerken, daß das vorliegende treffliche Buch mit ihr nicht unmittelbar zusammenhängt, daß es weder für die Jugend noch für die sogenannte Shakespearegemeinde geschrieben ist: es wendet sich an den viel größeren Kreis derer, die Shakespeare zwar nicht, wie Gervinus einst in maßloser Uebertreibung gesagt hat, zum wünschenswürdigsten Führer durchs Leben nehmen, die aber diese Dichtung und diesen Dichter als wesentlichen Teil ihrer Bildung und ihres geistigen Lebens betrachten und gerne immer wieder auf ihn zurückgreifen. Zu diesen gehören auch wir und haben deshalb auch stets, soweit möglich, Fühlung genommen und zu behalten gesucht mit dem, was über ihn für das größere Publikum geschrieben wurde, haben die unvergleichliche Ausgabe von Delius fleißig studiert und freuen uns, konstatieren zu können, daß wir hier endlich ein Buch vor uns haben, das in gefälliger, d. h. klarer und verständiger Form und Sprache alles enthält, was wir über Shakespeare noch ermitteln und wissen können und zu wissen brauchen; daß es die umfassende Literatur über ihn, soviel wir sehen, gewissenhaft und mit feinem, eigenem, sachkundigen Urteil benützt und in dieser Hinsicht die früheren Werke, die wir kennen, von Gervinus und Elze weit hinter sich läßt, namentlich die maßlosen Uebertreibungen des ersten und den in Verkehrtheit umschlagenden Scharfsinn, mit dem er und mit und nach ihm eine Gemeinde von Schwärmern alles Mögliche, woran der Dichter nie gedacht hat oder hat denken können, in ihn hinein- (nicht, wogegen nichts einzuwenden wäre, aus ihm heraus-) gelesen hat, um schließlich zu dem Ergebnis zu kommen, Goethe und Schiller tief unter Shakespeare zu sehen, den Hamlet über den Faust und jedes beliebige der Königsdramen über das größte historische Drama unserer Literatur, den Wallenstein, zu stellen. Von solchen Ueberschwenglichkeiten ist dieses Werk ganz frei: es ist ein historisches, nicht ein panegyrisches Werk, und ist um so glücklicher in der ernsthaften und verdienstlichen Arbeit, den unvergleichlichen Dichtergeist in seiner wirklichen Größe,

zu der auch seine Schwächen gehören, dem Leser nahe zu bringen. Wir sehen dem zweiten, abschließenden Bande mit Verlangen entgegen und möchten das Buch nicht bloß der Lesung, sondern dem Studium und namentlich unseren Kollegen mit voller englischer Fakultas angelegentlich empfehlen.

Aber, wird der Leser fragen, was hat das alles mit dem humanistischen Gymnasium zu schaffen? Dazu müssen wir etwas weiter ausholen.

Früher, sagen wir um die Mitte des vorigen Jahrhunderts, war die Kenntnis des Englischen sozusagen noch ein Luxusartikel für das Gymnasium und den Gymnasiasten, der es nur auf dem Wege der Privatstunden oder wie z. B. in Württemberg durch einen glücklichen Zufall, etwa einen von einer Reise nach England zurückgekehrten Hilfslehrer oder Repetenten, der freiwillig und in der Regel gratis seine Kenntnis einigen Freiwilligen mitteilte, lernen konnte. In Preußen war es ein Pflichtfach der Realanstalten, und einer der stark hervorgehobenen Vorzüge des Realgymnasiums, damaligen Realschule I O. Wir erinnern uns einer Düsseldorfer Versammlung — ich denke Ende der 60er Jahre — auf der von gymnasialer Seite der Antrag auf Einführung oder Förderung von wahlfreiem Englisch von Obersekunda an gestellt wurde mit der von Schulrat Landfermann gebilligten Beschränkung, daß dem Direktor und dem Ordinarius ein Veto zustehen solle bei solchen Schülern, die es bei schwachen sonstigen Leistungen zu sehr belasten würde. Damals sprachen sich die Schulmänner des Realgymnasiums dagegen aus, sie wollten vom Englischen als Gymnasialfach nichts wissen. Das hat sich jetzt gründlich geändert bis zu dem Punkt, den die keineswegs gymnasialfeindliche Petition der Berliner Kaufleute um zwangsweise Einführung und der Umstand bezeichnet, daß auf der Berliner Konferenz von 1900 selbst eine Autorität wie Diels für das obligatorische Englisch am Gymnasium eintrat. In den Lehrplänen von 1901 ist es als wahlfrei von Obersekunda an bezeichnet und kann für gewisse Anstalten als obligatorisch an Stelle des in den fakultativen Stand zurücktretenden Französisch gelten. Das letztere, beiläufig bemerkt, halten wir für einen unglücklichen Gedanken, denn die französische Sprache hat als Sprache für uns Deutsche weit mehr bildende Elemente, als die der unsrigen allzu nah verwandte englische, und ist kraft des Rechts geschichtlicher Entwicklung die für uns unentbehrlichere.

Das obligatorische Englisch verlangt, daß alle Schüler des Gymnasiums Englisch lernen, und in diesem Falle müßte es schon früh, mit Untertertia wie auf den Realanstalten, begonnen werden; schon mit Rücksicht auf die mit Schluß der Untersekunda Abgehenden, die wir nicht wie einige Idealisten in unserer Mitte als quantité négligeable ansehen und behandeln dürfen. Aber der maßgebende Faktor im Gymnasialunterricht sind sie nicht, und somit weisen wir das Englische als obligatorisch und schon von Untertertia an zu lehrendes Fach zurück: gleichzeitig aber wünschen wir, daß recht viele Schüler des Gymnasiums englisch lernen und billigen sehr, daß der Staat ihm zu diesem Zweck geeignete Lehrer stellt. Wir wünschen das nicht, weil das Englische, wie man jetzt hervorhebt, die Weltsprache ist, die also jeder Halbwegsgebildete müßte schreiben und sprechen können — was handgreiflich falsch ist —, sondern einfach weil es nützlich und schön ist, diese Sprache zu verstehen und weil sie, richtig betrieben, dem Wesen der Gymnasialerziehung nicht widerspricht.

Das Gymnasium, sagen wir, kann nicht Alles lehren, was einzelnen Berufen später zu wissen wünschenswert oder meinetwegen notwendig ist oder notwendig erscheint: es darf nicht einem flachen Enzyklopädismus huldigen, darf insbesondere in den unteren und mittleren Klassen nicht ein buntes Allerlei von Kenntnissen und scheinbarem Wissen „pflegen", sondern es hat die Aufgabe, an wenigen großen und würdigen Gegenständen die Kraft und den Willen zu erziehen,

Alles zu lernen. Der pädagogische Wert des Englischen, sagen wir es mit einem Wort, in dem Organismus des Gymnasiums beruht darauf, daß es die erste Sprache ist, die der Schüler lernen kann oder lernen darf, aber nicht lernen muß.

Und daraus, sollten wir denken, ergibt sich ein doppeltes. Einmal, daß sie dargeboten werden darf erst dann, wenn die Schüler eine gewisse Festigkeit und Sicherheit wissenschaftlichen Arbeitens erlangt haben, also nicht vor Obersekunda, und dann, daß der Charakter des Unterrichts von der freiwilligen Aufsuchung desselben, dem Eifer des Schülers und der Freudigkeit des Lehrers bestimmt wird. Er soll etwas von den Eigenschaften eines guten Privatunterrichts an sich haben, und das ist auch nicht schwer zu erreichen, da die Erlernung des Englischen in der Tat leicht ist und durch Analogien aus dem, was seither im Deutschen, Lateinischen, Französischen gelernt und geläufig ist, unterstützt wird und die Schüler, früher als in anderen Sprachen, in der Tat sehr bald in der Fähigkeit, englische Texte zu lesen, in der Lektüre, die Früchte ihres Fleißes genießen können. Das Gymnasium hat hier so wenig und noch weniger als sonst auf den Marktnutzen, sondern einzig auf den Bildungswert zu sehen: trachtet am ersten nach dem Reich Gottes und seiner Gerechtigkeit, so wird euch solches Alles zufallen.

Würde das Englische Zwangsfach, so würde damit eine neue und eine wirkliche Quelle der Ueberbürdung für die mittleren und oberen Klassen und mehr noch der Verwirrung angebohrt: das fällt, wenn es freiwillig und erst in den höheren Klassen aufgesucht und geboten wird. Und wem dies zu bedenklich ist, der findet im späteren Leben, findet auf der Universität und in den großen Universitätsferien reichlich Zeit und Gelegenheit es zu lernen. Wer das nicht will — nun der lasse es bleiben und trage die Folgen.

Hier von dem fakultativen Englischen am Gymnasium gelten alle die guten Worte, die man beim Lateinischen und Griechischen, den eigentlichen Arbeitssprachen, vielfach zu Unrecht anwendet. Die Lektüre ist die Hauptsache und man kann alsbald damit beginnen; mit der „toten, dürren, trockenen Grammatik" braucht man die Schüler nicht zu „quälen"; man kann sie das Grammatische zu 9/10teln „aus der Lektüre ableiten lassen": und $^3/_4$ der Zeit und im letzten der 3 Jahre fast die ganze Zeit gehören dieser, neben leichten schriftlichen Uebungen, die man zumeist der häuslichen Arbeit überlassen kann. In den drei Jahren wird man im ersten Jahr ein gutes Lesebuch und in seinem letzten Drittel bereits einen guten Schriftsteller bewältigen können, etwa wie häufig und mit Recht geschieht, Macaulay: im letzten Jahr, vorausgesetzt daß man nicht mit Sprechübungen und englischer Konversation Zeit verliert (die uns für den Gymnasialzweck, abgesehen von der bescheidenen Hilfe, die sie für den allgemeinen Zweck der Erlernung der Sprache leisten, reine Verschwendung und Selbsttäuschung scheinen), wird man dann zu einem und dem anderen Shakespearischen Stück aufsteigen können. Ueber die Wahl der Stücke reden wir hier nicht; wir sind nach mehreren Versuchen bei Julius Cäsar und Macbeth stehen geblieben: bei diesen wird an mancher Stelle der Lehrer kräftig helfen müssen: dem „redlichen Gewinn", der aus dieser Lektüre gesucht und gefunden wird, tut dies keinen Eintrag. Worin dieser redliche Gewinn besteht, bedarf keiner längeren Darlegung — unter Anderem darin, daß man gediegene Werke über Shakespeare, wie das unserer Betrachtung zu Grunde liegende, ganz anders und mit größerem Nutzen lesen wird. Was Shakespeare für die Realanstalten bedeutet und werden kann, beschäftigt uns hier nicht, davon ein andermal. Dazu gibt uns vielleicht der 2. Band Anlaß, der uns eben zugeht und mit dem das durchaus gediegene Werk abschließt.

Uebrigens sind wir auf die Antwort, welche die Petition um Einführung des Englischen als eines obligatorischen Fachs von der angerufenen Instanz

finden wird, begierig. Der berühmten freieren Gestaltung des Unterrichts auf der obersten Stufe würde das Englische als Zwangsfach am Gymnasium, wie uns scheinen will, direkt widersprechen.[1])

Bonn. O. Jäger.

Eine Anfrage.

Man hat mich darauf aufmerksam gemacht, daß Herr Gymnasialdirektor Aly sich in seiner Broschüre „Gymnasium militans" wiederholt mit dem Goethe-Gymnasium zu Frankfurt beschäftigt. Nicht eben in freundlichem Sinne; das begreife ich, und darüber klage ich nicht. Ich gedenke auch nicht, mit Herrn Direktor Aly über die innere und äußere Entwicklung des Goethe-Gymnasiums zu streiten: das wäre unbillig, da er vom Goethe-Gymnasium keinerlei eigene Kenntnis besitzt. Aber das Schriftchen enthält eine Behauptung, die dem Direktor der Anstalt an die Ehre geht. S. 16 heißt es: „Wir verwerfen das Reformgymnasium . . . ., weil wir endlich den massenhaften Privatunterricht nicht haben wollen, dem das Goethe-Gymnasium einen Teil seiner Erfolge verdankt hat." Also wenn in den Jahresberichten des Goethe-Gymnasiums der Direktor unter der Rubrik „Durchführung des Frankfurter Lehrplans" wiederholt konstatierte, daß der Reformlehrplan in diesem oder jenem Fache befriedigende Ergebnisse gezeitigt habe — zuletzt im Programm von 1905, S. 32 — so wußte er nicht, daß er einen Teil dieser Erfolge „massenhaftem Privatunterricht" verdankte? Oder er wußte es und verschwieg absichtlich einen wesentlichen Faktor des Ergebnisses? Dann befand er sich entweder in einer pflichtwidrigen Unkenntnis über den Zustand der von ihm geleiteten Anstalt, oder er kämpfte für den Lehrplan seiner Anstalt mit unehrlichen Waffen.

Dieser öffentliche Angriff verpflichtet mich zu öffentlicher Abwehr. Ich richte daher die Anfrage an Herrn Gymnasialdirektor Aly, worauf sich die gegen das Goethe-Gymnasium erhobene Anschuldigung stützt. Da wir beide Mitglieder des Gymnasialvereins sind, scheint mir die Zeitschrift des Vereins der geeignetste Boden, um die Sache auszutragen.

Frankfurt a. M. Ewald Bruhn.

Antwort.

Herr Gymnasialdirektor Bruhn hat sich durch meine Kritik des Goethe-Gymnasiums in meiner Schutzschrift „Gymnasium militans" beschwert gefühlt. Er will zwar nicht mit mir streiten, da ich von der Anstalt keinerlei eigene Kenntnisse besäße, aber er verlangt Beweise für die Behauptung, daß die Schule einen Teil ihrer Erfolge dem massenhaften Privatunterricht verdankt habe. Mit dieser Behauptung gäbe ich dem Direktor entweder pflichtwidrige Unkenntnis schuld oder die Verwendung unehrlicher Waffen. Ich setze zunächst die Stelle her: „Wir verwerfen das Reformgymnasium,

1) Wir möchten darauf aufmerksam machen, daß das von Freund Jäger oben behandelte Thema soeben auch zwei Artikel des „Korrespondenzblattes für den akademisch gebildeten Lehrerstand" in Nr. 45 und 46 vom 4. und 11. Dezember besprechen. Verfasser ist Dr. Ernst O. Stiehler, Professor am Realgymnasium in Döbeln. Er kommt am Schluß des zweiten Artikels zu den Sätzen, daß das Gymnasium bei dem allgemeinen Streben nach Entlastung für sich unmöglich einen obligatorischen englischen Unterricht beanspruchen könne, der notwendigerweise eine Ueberbürdung des Gymnasiums zur Folge haben müßte; daß diese Anstaltsgattung sich ein für allemal mit dem zweistündigen wahlfreien englischen Unterrichte begnügen müsse, wenn sie anders ihren einheitlichen Charakter als humanistische Bildungsanstalt nicht verlieren wolle. — Es wäre interessant, nach diesen Ausführungen die zu hören, die von Erfahrungen mit obligatorischem Englisch in Gymnasien berichten können (so die Kollegen in der Provinz Hannover). — Obligatorisches Englisch neben fakultativem Französisch von O II—O I wird jetzt im Berliner Friedrichsgymnasium eingerichtet, und vielleicht, heißt es, folgen andere Berliner Gymnasien nach.

weil es mit dem Französischen anfängt, statt mit dem Latein, aller didaktischen Erfahrung zum Trotz, weil es eine längere Versenkung in die Geisteswelt des Altertums mit einer ungesunden Hast vertauscht, weil die Hinaufschiebung des Griechischen um eine Klasse nur eine Frage der Zeit sein würde, weil Geschichte, Mathematik und Physik auf der oberen Stufe zu kurz kommen, weil wir endlich den massenhaften Privatunterricht nicht haben wollen, dem das Goethe-Gymnasium einen Teil seiner Erfolge verdankt hat."

Aus diesem wortgetreuen Zitat geht hervor, daß ich keinerlei eigener Kenntnis vom Goethe-Gymnasium bedurfte, um die vorher zusammengestellten Gründe vorzutragen; sie haben mit den Lehrerfolgen wie mit dem Lehrgang im einzelnen nichts zu tun, sondern entspringen aus allgemeinen psychologisch-didaktischen Erwägungen, sind auch nicht zum ersten Mal und nicht von mir zuerst aufgeführt, sondern in den einschlägigen Schriften und Aufsätzen von Blümlein, Cauer, Uhlig, Vogt und vielen anderen eingehend erörtert worden. Ich weise also den Vorwurf, in völliger Unkenntnis geurteilt zu haben, zurück. Neu und von mir vielleicht zuerst betont ist das Argument des massenhaften Privatunterrichts. Dieser Uebelstand ist mir von so vielen urteilsfähigen Persönlichkeiten und so häufig mitgeteilt worden, daß ich keine Ursache hatte, an der Tatsächlichkeit zu zweifeln. Über das Weichbild Frankfurts hinaus ist es bekannt, daß die strebsamen und ehrgeizigen Schüler des Goethe-Gymnasiums in großer Anzahl Privatunterricht oder Arbeitsstunden nehmen, um die großen Ansprüche der Schule zu befriedigen, die durch die Kürze der für die klassischen Sprachen aufgewendeten Zeit noch gesteigert werden. Einen exakten Beweis dafür zu erbringen, ist aus naheliegenden Gründen nicht leicht. Für das laufende Schuljahr könnte ja eine Statistik aufgenommen werden, wobei freilich die Gefahr unterläuft, daß manche Schüler ihre Privat- oder Nachhülfestunden verheimlichen. Für die vergangene Zeit ist es noch schwieriger. Immerhin kann ich die Tatsache feststellen, daß ich in meinem Nebenamt als Direktor der Königlichen Wissenschaftlichen Prüfungskommission in zahlreichen Fällen beobachtet habe, wie die Kandidaten mit Vorliebe sich dem Goethe-Gymnasium überweisen lassen, weil sie dort zahlreiche und gut bezahlte Privatstunden zu erhalten hoffen.

Die nachträglich von mir eingezogenen Erkundigungen haben mich auf Artikel der „Frankfurter Zeitung" aufmerksam gemacht, die mit Recht ein Mißfallen in Oberlehrerkreisen erregt haben. Ich erkläre hiermit, daß meine Bemerkung mit jenen Zeitungsartikeln in keiner Weise zusammenhängt, und betone ausdrücklich, daß es mir fern gelegen hat, dem Direktor oder Lehrerkollegium einen Vorwurf zu machen. Es ist mir nicht eingefallen zu behaupten, daß die Lehrer der Anstalt den Privatunterricht erteilt haben; auch rede ich nur von einem Teil der Erfolge, den dieser meist von Kandidaten erteilte Privatunterricht erzielt hat. Meine Kritik wendet sich nur gegen die Organisation, nicht gegen die Anstalt. Ich sehe eben in dem übermäßigen Privatunterricht ein Symptom des verkehrten Aufbaus des Lehrplans. Wenn ich gerade das Goethe-Gymnasium genannt habe, so ist das geschehen, weil dies doch sicher der ausgezeichnetste Vertreter des ganzen Schultypus ist. Überhaupt gilt meine Polemik, wie jedem nicht voreingenommenen Leser meiner Schrift klar sein muß, gar nicht dem Goethe-Gymnasium, sondern dem Antrag Arendt und den Ausführungen des Reformgymnasialdirektors Ramdohr. Ich bestreite dem Goethe-Gymnasium nicht seine Existenz und sehe seine Lehrer als schulpolitische Freunde an, die, wie Uhlig neulich richtig betonte, auf einem andern, aber auf einem nach unserem Dafürhalten falschen Wege dasselbe Ziel erstreben, wie die Freunde des alten Gymnasiums. Man kann sich nur freuen, daß der Humanismus am Goethe-Gymnasium mit gutem Erfolge vertreten wird. Aber trotzdem halte ich das Frankfurter System nicht nur für verkehrt, sondern auch für gefährlich, weil es die Geschäfte unserer Feinde besorgt. Der Antrag

Arendt, der doch auf den Erfolgen des Goethe-Gymnasiums fußt, ist der Anfang vom Ende des humanistischen Gymnasiums, und um seine Gefährlichkeit ins hellste Licht zu stellen, mußte ich auch die Schwächen und Fehler des Systems und seines wichtigsten Vertreters, des Goethe-Gymnasiums, beleuchten. Eine Verunglimpfung des früheren oder jetzigen Direktors der Anstalt sowie des Lehrerkollegiums hat mir fern gelegen.

Marburg. Friedrich Aly.

Nachwort.

Da der Unterzeichnete sich zuerst und wohl am öftesten bemüht hat, das Unrichtige in der Organisation des Reformgymnasiums darzutun und die großen Hoffnungen und Versprechungen, die man an die allgemeine Einführung dieser Reform knüpft, als unbegründet zu erweisen, so darf er wohl ebenfalls hier das Wort ergreifen, obwohl er im vorliegenden Fall die Rolle des Postboten übernommen hat.

Bei Bemerkungen gegen die Gestalt der Reformgymnasien bitte ich Herrn Direktor Bruhn und seine Kollegen, zu bedenken, daß wir durch die Art, wie ein großer Teil der Reformfreunde für die Aenderung eintritt, geradezu zu einer Polemik herausgefordert werden. Denn diese Männer begnügen sich keineswegs damit, auseinanderzusetzen, daß die von ihnen bevorzugte Anstaltsform ebenfalls zu guten Ergebnissen führen könne, sondern sie glauben, ihre Sache nur führen zu können, wenn sie die normale Form als ganz verkehrt erweisen, und sie plaidieren nicht für Zulassung, sondern für ausschließliche Geltung der Reformgymnasien unter Beseitigung der anderen. Das ist der Sinn des Antrages Arendt und, wie töricht man in der Bekämpfung der früher allgemein geltenden Art vorgeht, zeigt unter Anderem die fast unglaubliche Behauptung, die einer der Führer der Reformpartei einmal ausgesprochen hat und drucken ließ: „Der alte Lehrplan weist jeden Versuch eines verknüpfenden Unterrichts [gemeint ist die Verknüpfung des Unterrichts in den verschiedenen Fremdsprachen] als etwas ganz Fremdes, Ungewohntes, Unmögliches zurück."

Wir haben, nachdem wir die Leistungen des Goethe-Gymnasiums bei zweimaligem Besuch genauer kennen gelernt, stets die vortrefflichen Seiten des dortigen Unterrichtsbetriebes hervorgehoben, vermöge deren zum Teil die fehlerhaften Seiten der Unterrichtsorganisation gut gemacht werden, und wir haben insbesondere wiederholt anerkannt, daß dort die allein richtige Methode herrsche, um die Schüler sich in die antiken Sprachen einleben zu lassen und sie so zu Sicherheit und Schnelligkeit im Verständnis der Schriftsteller zu führen, nämlich die Methode, welche dieses Ziel mit Hilfe von reichlichen Uebungen in schriftlicher und mündlicher Anwendung der fremden Idiome erstrebt. Gegenüber dem Umstande, daß diese Methode nicht bloß Lehrer an Reformgymnasien, sondern leider auch solche an Normalanstalten aufzugeben bereit sind, muß ich sagen: wenn ich nur die Wahl hätte, einen jungen Mann entweder einem Reformgymnasium mit dem Unterrichtsbetrieb, den das Goethe-Gymnasium im klassischen Unterricht festhält, zu übergeben oder einem Gymnasium mit 9 jährigem lateinischem und 6 jährigem griechischem Unterricht, das die richtige Betriebsweise aufgegeben hat, so würde ich ihn entschieden lieber einem Gymnasium der ersteren Art anvertrauen. Ich bin aber sehr zufrieden, daß ich bei meinen Söhnen vor diese Wahl nicht gestellt worden bin.

Von häufigem Privatunterricht, mit Hilfe dessen Schüler des Goethe-Gymnasiums die an sie gestellten Forderungen erfüllen, habe auch ich einmal gehört. Ich habe aber der Sache keinen großen Wert beigelegt, weil ich weiß, daß viele wohlhabende Eltern, besonders solche, die sich selbst um die häuslichen Arbeiten ihrer Söhne nicht kümmern mögen, außerordentlich geneigt sind, ihren Söhnen Arbeits- und Nachhilfestunden geben zu lassen. Da nun aber nach Herrn Direktor Alys Mitteilungen das Sprechen über die Privatstunden der Zöglinge des Goethe-Gymnasiums sehr verbreitet ist und dabei von einem außergewöhnlichen Zustand gesprochen wird, so möchte ich Herrn Direktor

Bruhn ein Mittel vorschlagen, wie er dieses Reden, das er mit Recht sehr unangenehm empfindet, alsbald, wenn es grundlos ist, aus der Welt schaffen kann. Ich habe als Direktor früher stets im Lauf des Schuljahrs mehr als einmal nach genauer Befragung der Schüler, in einzelnen Fällen auch der Eltern, erstens eine Liste der von Schülern oberer Klassen gegebenen Privat- und Arbeitsstunden aufgestellt und zweitens eine Liste der von Schülern aller Klassen empfangenen Stunden dieser Art; und ich denke, ähnlich verfahren auch andere Anstaltsleiter. Wenn nun Herr Bruhn eine auf genauer Erkundigung fußende Liste letzterer Gattung einmal in einem Schulprogramm veröffentlichen würde, käme alsbald Klarheit in die Angelegenheit. G. Uhlig.

Literarische Anzeigen.

Herzog Karl Eugen von Württemberg und seine Zeit. 9. Heft. Neunter Abschnitt: **Die Hohe Karlsschule.** 114 S. Großquart mit 37 Abbildungen u. s. w. Von **G. Hauber,** Oberstudienrat. Verlag von P. Neff, Stuttgart.

Wir haben hier endlich ein längst ersehntes Buch vor uns, das jenes höchst interessante pädagogisch-didaktische Experiment des Herzogs Karl von Württemberg auf mäßigem Raume mit urkundlich belegter Treue und Vollständigkeit, klarem und verständigem Urteil und in einer dem Gegenstand höchst angemessenen einfachen und edlen Sprache in seinem richtigen Licht und Schatten uns vor Augen stellt, und uns damit einen wertvollen Beitrag zur Landes- und Erziehungsgeschichte nicht allein, sondern zur Geistesgeschichte unseres Vaterlandes in dem bedeutungsvollen letzten Viertel des 18. Jahrhunderts gibt. Das kleine Buch, das alle vorausgegangene Literatur über den Gegenstand nicht bloß weit überholt, sondern überflüssig macht, bildet ein Heft des großen landesgeschichtlichen Werkes „Herzog Karl Eugen von Württemberg und seine Zeit", wird aber auch gesondert ausgegeben. Es gibt die äußere Geschichte der Anstalt, von ihrem bescheidenen Anfang auf der Solitüde mit 14 „Garten- und Stukkatorknaben" im Februar 1770, und verfolgt sie durch alle Stadien ihrer Entwicklung, als Militärisches Waisenhaus 1771, Militärakademie 1773, ihre Uebersiedlung nach Stuttgart mit 330 Zöglingen im November 1775, ihre Erhöhung zur Hohen Karlsschule durch kaiserliches Diplom vom 22. Dezember 1781 und die stetige Anfügung neuer Abteilungen, bis zum Tode ihres Schöpfers am 24. Oktober 1793 und ihrem eigenen mit Dekret vom 4. Juni 1794. Das Buch schildert die Leitung und den Organismus der Anstalt, die aristokratische Scheidung der Zöglinge, der adeligen und bürgerlichen, der Kavaliere und Eleven, die Organisation des Unterrichts, die Verwaltung der einzelnen Unterrichtsfächer und gibt die nötigen Notizen über die Persönlichkeiten der Lehrer, guten Teils mit ihren Bildnissen, den ganzen kühnen Bau der Anstalt, die zugleich Gymnasium und in Fachschulen zerfallend, Erziehungsanstalt und Universität, nach dem Geiste der Zeit sehr liberal gedacht und dabei doch bemüht ist, die Zöglinge zwangsweise glücklich zu machen und das Herzogtum mit tüchtigen Beamten, Musikern, Technikern, Tänzern und Offizieren zu versehen: getragen und beherrscht von dem im Guten und Bösen originellen, in seiner Weise genialen Herzog, der als Rector magnificentissimus gelegentlich selbst examinierte und dozierte und gern im sentimental-pathetischen Stil der Zeit Ansprachen hielt, im übrigen sich mit großem Fleiß dem Geschäfte bis ins Einzelnste widmete, unterstützt von dem Faktotum, dem Intendanten Christoph Dionysius Seeger. Auch der großen Namen auf verschiedenen Gebieten, die aus der Anstalt in ihrem kurzen Leben hervorgegangen sind, wird gebührend gedacht. Der größte ihrer Eleven, Schiller, hat, ohne es zu wollen, ihrem Ruhm bei der Nachwelt geschadet, die selten daran denkt, daß die Menschen, auch die Fürsten, auch wo sie eine in Begeisterung erfaßte Idee verfolgen, vielfach unter dem Zwange des Tages und seines Wechsels an Licht und Schatten, Sonnenschein und Regen stehen. Ein verfehltes Unternehmen war diese Schule gleichwohl nicht, wie dies aus diesem Buche klar erhellt, das eine wissenschaftliche Aufgabe in musterhafter Weise lösend, nicht bloß an sich für den Historiker und den Pädagogen interessant ist, doppelt interessant aber für eine Zeit der Experimente, wie die unsrige, die daraus unter anderem lernen kann, daß man nicht zu viel auf einmal anfangen und das erreichbare und erreichte Gute nicht dem erstrebten und idealisierten Besten opfern soll.

Bonn. O. Jäger.

1. **Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin.** Vier Aufsätze von **Wilhelm Dilthey,** Prof. der Philosophie an der Universität Berlin. 2., erweiterte Auflage. gr. 8. geh. 4.80 Mk.,

in Leinwand geb. 5.60 Mk. Verlag von B. G. Teubner in Leipzig 1907.

2. **Joh. Volkelt, Zwischen Dichtung und Philosophie**. Gesammelte Aufsätze. München, C. H. Beck 1907. 389 S. geb. 8.— Mk.

Wenn die Literaturgeschichte einmal damit Ernst machen wird, das dichterische Kunstwerk in den Zusammenhang der geistigen Kulturentwicklung überhaupt einzuordnen, die Wahl und Formung des Stoffes aus dem Weltbilde abzuleiten, das im Herzen des Dichters lebt und nach bildlicher Gestaltung drängt, — dies Weltbild aber und die Art seiner Projektion in fremde Seelen nicht bloß mit einer psychologischen Analyse des Individuums oder mit Aufdeckung der rein literarischen Traditionen zu erklären, sondern die Individualität selbst in den größeren Kreis derer hineinzustellen, bei denen eine jenseits der alltäglichen Erfahrung liegende Erkenntnis methaphysischer oder ethischer Art sich anbahnt u. nach künstlerischem Ausdruck ringt, dann wird man dankbar der Männer gedenken, die um die Wende des 19. Jahrhunderts von der Seite der Philosophie her die schwierigeren Probleme der Literaturgeschichte, wie der Poetik anpackten und jüngere Germanisten dazu bewogen, in die Bahnen H. Hettners wieder einzulenken, aber dabei den in Scherers Schule geschärften Blick für das formale Element der Dichtung stetig zu üben. Zu jenen Männern gehören vor allem R. Eucken und W. Windelband, W. Dilthey und J. Volkelt. Eucken hat ein weites Publikum davon überzeugt, daß jeder große Dichter zugleich ein großer Denker ist, wenn er in den „Lebensanschauungen der großen Denker" auch unsre Klassiker eingehend behandelte. Seine jüngst erschienenen „Beiträge zur Einführung in die Geschichte der Philosophie" (Leipzig, Dürr 1906) bringen nicht bloß wertvolle Ergänzungen zu jenem Monumentalwerk, oder Materialien für die Vorgeschichte faustischer Ideen in der Renaissance, sondern vor allem tiefgreifende, prinzipielle Erwägungen über die Behandlung der Geschichte der Philosophie. W. Windelband hat uns dann „die Geschichte der neueren Philosophie in ihrem Zusammenhange mit der allgemeinen Kultur und den besonderen Wissenschaften" geschildert und die Gedankenarbeit Lessings, Hamanns, Herders, Schillers u. s. f. im engen Zusammenhange mit den philosophischen Strömungen ihrer Zeit entwickelt, wie denn auch seine unter dem Titel „Präludien" gesammelten Aufsätze tiefgreifende Erklärungen zu Goethes Werken, u.a. zum „Faust" bringen. Solche Aufsätze sind es auch, die W. Dilthey z. T. aufgrund älterer Zeitschriftenpublikationen nun schon zum zweiten Male aussendet. Um die große Studie über „Goethe und die dichterische Phantasie" gruppieren sich die auch im Stil fein gegen einander abgetönten Charakteristiken Lessings, Novalis' und Hölderlins. Bei allem tiefen Eindringen in die Geheimnisse der Individualität, das gerade den komplizierten, romantischen Persönlichkeiten gegenüber zur Geltung kommt, dienen sie doch schließlich alle der großen Aufgabe, die der Titel andeutet („Die Dichtung und das Erlebnis") und die D. in seiner bekannten Studie über die „Einbildungskraft des Dichters" in Angriff genommen hat. Der Aufsatz über Goethe (ursprünglich eine Rezension von Grimms Vorlesungen, dann zum selbständigen Essay erweitert und nun ganz umgearbeitet) formuliert das Grundgesetz, das alle philologische Interpretation immer wieder auf die historische Basis stellt: „Der Gehalt einer Dichtung, welcher das einzelne Geschehnis zur Bedeutsamkeit erhebt, hat seine Grundlage in der Lebenserfahrung des Poeten und dem Ideenkreis, der sich an sie angeschlossen hat." Getreu diesem Grundsatz interpretiert er die Dichter nicht im Anschluß an irgend eine normalisierende Aesthetik a priori, von oben her, sondern dringt auf dem Wege des phylo- und ontogenetischen Verständnisses in den dichterischen Organismus von unten her ein; so kann er einem Shakespeare so gerecht werden, wie einem Goethe, und in diesen beiden Meistern zwei Grundtypen dichterischer Phantasietätigkeit aufstellen. Da hier ein Eingehen auf Einzelheiten des reifen, klaren, inhaltschweren Werkes nicht möglich ist, so weisen wir unsere Leser nur noch auf die eindringenden Dramen-Analysen des Lessing-Aufsatzes hin; dieser ist neuerdings um eine Kritik des „Nathan" vermehrt, womit der große Schlußabschnitt über „Lessings Weltanschauung", dem die ganze Darstellung als ihrem Gipfelpunkt zustrebt, einen würdigen Abschluß erreicht.

Unmöglich ist es auch, an dieser Stelle die Fülle neuer Gedanken auszuschöpfen, die J. Volkelts gesammelte Aufsätze ausstreuen. Die vornehm abwägende, auch auf die Gedankengänge ganz anders gerichteter Forscher willig eingehende kritische Methode seines „Systems der Aesthetik" (Bd. I 1905) zeitigt die schönsten Früchte bei der Analyse gedankenschwerer Dichtwerke, wo immer mit der subjektiven Phantasietätigkeit des Künstlers, mit starken Gefühlseinschlägen in das logische Gewebe zu rechnen ist und eine normalisierende Kritik dem pulsierenden Leben gegenüber ratlos wäre. Seine einfühlende Kunst hat J. Volkelt zuerst an einem Dichter von stärkster Subjektivität, aber auch von grenzenloser Sensibilität geschult, in dessen

Werken die mannigfachen Richtungen der tragischen Kunst des 19. Jahrhunderts sich zu kreuzen scheinen. („Grillparzer als Dichter des Tragischen“ 1888.) So verstand er es, in seiner „Aesthetik des Tragischen“ (2. Aufl. 1906) ohne gewaltsame Systemmacherei den unendlichen Möglichkeiten der Stellungnahme eines Dichters zu den großen Antinomien zwischen der geistigen und sinnlichen Natur des Menschen, zwischen dem Recht des Einzelnen und der Masse, des Bestehenden und des Fortschrittes, zwischen der Macht des Empirischen und des Transscendentalen mit proteischer Interpretationskunst nachzugehen und einzelne Kunstwerke, die in ihrer Problemstellung zunächst verblüffend wirken, in größere Zusammenhänge zu rücken, wo nun eines das andere erklären hilft. Im großen Ganzen bringt das heute vorliegende Buch, als Einführung wie als Ergänzung der größeren Werke V.'s gleich wertvoll, die Aesthetik des Tragischen in Einzelfragen zur harmonischen Abrundung. Aeltere, aber durchweg ergänzte Aufsätze schildern Grillparzer als Dichter des Willens zum Leben oder des Zwiespalts zwischen Gemüt und Leben, endlich als Dichter des Komischen; z. T. ganz neu sind die Erläuterungsschriften zu den Klassikern: „Lebens- und Weltgefühle in der Lyrik des jungen Goethe“, „Fausts Entwicklung vom Genießen zum Handeln“, „Die Philosophie der Liebe und des Todes in Schillers Jugendgedichten“ und die Festschrift „Was Schiller uns heute bedeutet“; die in späteren Dichtungen zum Ausdruck gelangenden „Weltgefühle“ schildern die Aufsätze über „J. Pauls hohe Menschen“ und über „die Lebensanschauung F. Th. Vischers“, während die Schlußbeiträge („Kunst, Moral und Kultur“ und „Bühne und Publikum“), z. T. mit starker Hand in die literarischen Kämpfe der jüngsten Gegenwart eingreifen, als wertvolle Ergänzungen zu V.'s „Aesthetischen Zeitfragen“ (1895). Wem es ernst ist um die tiefere Erfassung eines Kunstwerkes von innen, aus dem geheimnisvollen Ansatzpunkt in der Lebensstimmung seines Dichters, wer sich den Blick für literarische Eigenart schärfen, das Herz für den Genuß auch außergewöhnlicher dichterischer Erzeugnisse ausweiten und damit sein eigenes Urteil klären lassen will, dem seien die beiden neuen Sammlungen von Dilthey und Volkelt als kostbare Weihnachtsgaben eindringlich empfohlen. Robert Petsch.

Aristoteles Metaphysik, ins Deutsche übertragen von **Adolf Lasson**. Jena 1907. Eugen Diederichs. 519 S., br. 6 Mk., geb. 7.50.

Bei den ungeheueren Fortschritten der Naturwissenschaften und der Technik, die uns die letzten Jahrzehnte gebracht haben, ist man der Gefahr nicht entgangen, diese Errungenschaften zu überschätzen; durch die Maßstäbe des Nutzens und der Brauchbarkeit verleitet, nimmt man gern die Schale für den Kern. Man sollte aber nicht vergessen, daß nicht die äußere Kultur das Wertvolle ist, sondern daß der ihr zu Grunde liegende und sie aus sich heraus treibende Geist den Kern der Kultur ausmacht, woraus sich ohne weiteres ergibt, daß tiefere, in das Wesen der Dinge eindringende Ausbildung des Geistes das Erstrebenswerteste ist. Als einer der hervorragendsten und wirksamsten Führer zu diesem Ziel muß nun für alle Zeiten der große Stagirit gelten. Ihn als solchen heute zu nennen, haben wir eine besondere Veranlassung: das Grundbuch der aristotelischen Weltbetrachtung, die Metaphysik, ist in einem neuen Gewande erschienen durch die oben bezeichnete Arbeit Lassons.

Wenn wir auch Bonitzens verdienstliche Uebersetzung des Werkes durchaus nicht unterschätzen (um die von Kirchmann und anderen ganz beiseite zu lassen), so bedeutet doch die neue Verdeutschung ohne Frage einen großen Fortschritt. Bei B. fühlt man immer noch den griechischen Text im Hintergrunde, und so mancher Ausdruck, manches Satzgefüge ist völlig undeutsch. Dagegen liest sich die Lassonsche Uebersetzung durchaus fließend und ist in gutem Deutsch geschrieben. Man vergleiche z. B. die Uebertragung von XII, 7 bei B. und L. Wie nüchtern, undeutsch und schwerfällig dort, wie schwungvoll, fließend und gewählt im Ausdruck hier.

Bei aller Freiheit des Ausdruckes aber ist L. natürlich in erster Linie bemüht gewesen, den Sinn des Textes genau wiederzugeben, hat sich auch nicht gescheut, hier und da durch kleine, textfremde Zusätze die Gedanken des Aristoteles verständlicher zu machen. An zahlreichen Stellen gibt er eine neue Auffassung des aristotelischen Gedankenschatzes. Deshalb möchten wir L.'s Verdeutschung allen zum Studium empfehlen, nicht nur denen, die sich erst mit der Philosophie des griechischen Weltweisen bekannt machen wollen; auch der Kenner und Eingeweihte wird keineswegs leer ausgehen.

Der Uebersetzung ist der Text der Ausgabe von Christ (Leipzig, B. G. Teubner, 1895) zu Grunde gelegt; Vermutungen zum Texte sind am Schlusse der Vorrede abgedruckt.

In der Anordnung ist L. von der gewöhnlichen Reihenfolge der Bücher abgewichen, hat, der allgemeinen Ansicht folgend, die Bücher A B Γ und E—Θ nebst Λ als den einheitlichen Hauptkörper des Werkes bezeichnet und das Buch α als

eine Art Vorrede vorausgeschickt, ohne damit die ursprüngliche Form des ganzen Werkes wiederhergestellt haben zu wollen; die übrigen Bücher folgen als angefügte Stücke. Die einzelnen Bücher beziehungsweise Kapitel sind mit Inhaltsüberschriften versehen, so daß sich der Leser daraus sofort über den gesamten Inhalt der Metaphysik unterrichten kann.

In der Vorrede setzt sich L. auch mit den Marburgern auseinander; er polemisiert gegen Natorps Buch über Plato und weist die Natorpsche Auffassung der Platonischen Lehre, daß die Ideen Gesetze, nicht Dinge bedeuten, in Uebereinstimmung mit Gomperz und Joël gänzlich von der Hand: er steht auf dem Standpunkte, daß Aristoteles doch derjenige sei, der von Plato bei weitem das Meiste habe wissen können und so auch die beste Grundlage für eine Kritik seiner Lehre gehabt habe.

Es läßt sich voraussehen, daß mancher mit dem in der Vorrede Gesagten nicht einverstanden ist, daß auch mancher an der getroffenen Anordnung der Bücher und der Uebersetzung im ganzen wie im einzelnen zu tadeln hat, daß sich endlich viele vor dem Hegelschen Geiste, von dem L.'s Uebersetzung getragen ist, bekreuzigen, und ihrerseits behaupten werden, L. habe Aristoteles nach Hegels Art mißdeutet, während er N. vorwerfe, Plato im Kantischen Geiste mißverstanden zu haben. Indessen scheint eine Auslegung der aristotelischen Philosophie im Hegelschen Sinne immerhin der Wahrheit näher zu kommen, als die der Platonischen im Kantischen. Wie sehr sich Hegel mit Aristoteles verwandt fühlte, zeigt eine Aeußerung von ihm, die L. am Ende seiner Vorrede anführt: „Das Beste bis auf die neuesten Zeiten .... ist das, was wir von Aristoteles haben. Man muß sich nur die Mühe geben, es kennen zu lernen und es in unserer Weise der Sprache, des Vorstellens, des Denkens zu übersetzen; was freilich schwer ist." Auch dadurch hat Hegel seine Verwandtschaft mit Aristoteles aufs deutlichste bezeugt, daß er die Hauptstellen aus der Gotteslehre des Aristoteles (Metaph. XII, 7) am Schlusse seiner Enzyklopädie abgedruckt hat.

Doch genug! Eine ausführliche Besprechung ist nicht beabsichtigt, nur eine kurze Anzeige, um die Leser dieser Zeitschrift auf die neue Uebersetzung der Metaphysik aufmerksam zu machen. Wir wünschen ihr eine recht weite Verbreitung, nicht nur um ihrer selbst willen. Wir hoffen nämlich, daß sich L. bei einer günstigen Aufnahme dieser Uebersetzung noch entschließt, seine gedankliche Zergliederung des Inhalts der Metaphysik, wie er sie seinen Zuhörern an den Aristoteles-Abenden zu geben pflegte, nachfolgen zu lassen und vielleicht auch noch seine Uebersetzung der Nikomachischen Ethik zu veröffentlichen, die er jetzt, wie vorher die Metaphysik, in seinem Privatissimum übersetzt und erläutert.

Vorläufig aber danken wir aufrichtig für den unschätzbaren Dienst, den L. der wissenschaftlichen Welt mit seiner Uebersetzung der Metaphysik geleistet hat. Möge sie vielen ein wertvolles Werkzeug werden, sich hinein zu arbeiten in die Weltanschauung des Aristoteles und damit in die Philosophie überhaupt, und möge ihnen dabei die Herrlichkeit des der philosophischen Betrachtung geweihten Lebens aufgehen, das Aristoteles am Schluß der Nikom. Ethik in begeisterten Worten preist: „Ein solches Leben ist ein übermenschliches; denn nicht, insofern er ein Mensch ist, kann einer so leben, sondern insofern etwas Göttliches in ihm wohnt. .... Auch soll man nicht, wie die klugen Leute immer mahnen, nur auf irdische Dinge seine Gedanken richten, da man nur ein Mensch sei, und auf vergängliche, da man selber vergänglich sei, sondern man soll nach Möglichkeit das Ewige in sich aufnehmen."

Braunschweig.

Oberlehrer W. Stalmann.

W. von Marées, Karten von Leukas. Beiträge zur Frage Leukas-Ithaka. Berlin 1907. Gea Verlag, G. m. b. H. vormals Abteilung Verlag der Firma Berliner Lithographisches Institut, Julius Moser.

In eleganter Mappe liegt uns jetzt das Ergebnis der von zwei deutschen Generalstabsoffizieren — Leutnant Nonne war dem Verfasser als Mitarbeiter zugesellt — im Jahre 1905 ausgeführten Untersuchungen über die Topographie der Insel Leukas vor. Ihren Zweck, der Theorie Dörpfelds, die in dem heutigen Leukas das homerische Ithaka sieht, als Stütze zu dienen, ist die Publikation in vollstem Maße gerecht geworden. In 6 vorzüglichen Kartenblättern, denen 40 Seiten Text mit mehreren Landschaftsbildern beigegeben sind, wird der kurze und gründliche Beweis für die Richtigkeit der Dörpfeld'schen Gleichung Ithaka-Leukas geführt. Den von Dörpfeld stets verfochtenen Gründen tritt hier die kartographische Aufnahme zur Seite, klärend und fördernd nach allen Seiten. Verfasser ist in einer anderen Schrift zu dem durch Ausgrabungen nicht widerlegten Schluß gekommen, daß das Ithaka des Odysseus nicht mit dem jetzigen Ithaka identisch sein könne. Leukas bleibt übrig, und die Frage, mit der Dörpfelds Hypothese eigentlich steht und fällt, die Frage „War Leukas stets eine Insel?" ist zu seinen Gunsten entschieden worden. Nachdem in der ersten Karte in

wesentlicher Verbesserung des Partsch'schen Planes die Gestalt der Insel und des gegenüberliegenden Akarnanischen Küstengebietes unter Einzeichnung aller bekanntgewordenen antiken Spuren klargemacht ist (1 : 100000), folgt als zweiter Plan das Gebiet der Nehrung und der Lagune, die die Insel vom Festlande trennt. Die von den beiden Offizieren vorgenommenen Messungen und Untersuchungen haben die ehemalige Zusammengehörigkeit der beiden Landteile verneint. Von geologischer Seite ausgeführte Nachuntersuchungen sind noch nicht völlig abgeschlossen. Jedenfalls hat die einzige Verbindung mit dem Festlande zuerst in dem Molo der Korinther, dann in einer steinernen Brücke bestanden. Die Insel, auf der das Fort Alexandros liegt, verdankt erst späterer Zeit ihr Entstehen, und kann nicht der Ueberrest einer ehemaligen Landverbindung beider Teile sein. Der berühmte Durchstich der Korinther wird vom Verfasser westlich von der die Lagune im N. abschließenden Festung Santa Maura lokalisiert, wo heute wieder der moderne Kanal beginnt, in welchem die Dampfer zur Stadt gelangen. Wie auch die Karten 3—5, ist dieser Plan im Maßstab 1 : 25000 gehalten. Nachdem der Inselcharakter somit erwiesen ist, bespricht der Verfasser an der Hand der 3. Karte die Ebene von Nidri, in welcher die Stadt des Odysseus nach Dörpfelds Ansicht lag. Auf die archäologischen Funde näher einzugehen, ist hier nicht der Ort, die Beziehungen zur Odyssee noch einmal aufzurollen kaum nötig: in ausgezeichnet knapper, klarer Ausführung sind sie im Text durchgesprochen. Nur der auf dem Plan auch eingezeichneten Wasserleitung aus Homerischer Zeit sei gedacht. Hingewiesen sei auch auf den trefflichen Hafen, der sich in der Vlichobucht für die Hauptstadt bot. Das folgende Blatt führt uns den Plan der Freierinsel Asteris (Arkudi) vor Augen und die Unhaltbarkeit der Ansicht, daß das kleine Felsenriff in Daskalio, das im Sunde von Kephallenia verborgen liegt, von den Freiern zur Warte gewählt sei. Es ist auf dem Plan neben Arkudi gestellt und zeigt den gänzlichen Mangel an allen Vorzügen, welche jenes zur Freierinsel stempeln. Die Syvotabucht, der „Phorkyshafen", hat mit ihrer geschützten Lage, die dem Blick den Eintritt verwehrt, und ihrer reichen Grottenbildung ebenfalls einen Spezialplan erhalten. Blatt 5 bringt die S.-W.-Spitze der Insel, die Halbinsel Leukatas, mit dem Kap Dukato, seinem weithinsichtbaren Leuchtturm, von dem der Platz den Namen 'stò Phanári erhalten hat, und dem gewaltigen „Sapphosprung", dessen Lage sich nicht eingezeichnet findet. Daneben ist ein Plan von Kechropula gegeben, das auf steiler Anhöhe, nahe am Vulkariasee, gegenüber der N.-O.-Spitze der Insel auf dem Festlande gelegen, sich wohl mit dem alten, von Laërtes eroberten Nerikos deckt. Endlich erscheint auf Plan 6 eine Uebersichtskarte zur Odyssee (1 : 1000000), zu welcher die vom Verf. gegebene scharfe Zeitberechnung der Telemachie zu vergleichen eine wahre Freude ist. Im Anhang sind noch mehrere Einzelskizzen gegeben. Unter den kurzen anschließenden Bemerkungen ist sehr beachtenswert namentlich die Ausführung über antike und moderne Bezeichnung der Himmelsrichtungen an der Westküste Griechenlands. Daß der Dichter das Land genau gekannt hat, war für jeden, der sich länger in Leukas aufgehalten hat, wohl nie zweifelhaft; für diejenigen, die nach kurzem Besuch oder ohne Kenntnis des Landes ihre Bedenken nicht unterdrücken konnten, bietet sich hier fester Boden, genau und gerecht zu prüfen. Für Dörpfelds Hypothese ist mit diesem Werk ein Fundament gelegt, das aus sorgsamster Untersuchung des Landes selbst aufgebaut ist. Das schöne, mit liebevoller Sorgfalt und größtem Verständnis für das, was not tat, gearbeitete Werk gibt eine vorzügliche Bestätigung derjenigen Ansicht, welche der Odyssee auch in geographischer Hinsicht vollstes Vertrauen entgegen bringt. Es ist nun einmal nicht anders:

Wer den Dichter will verstehen,
Muß in Dichters Lande gehen.

Heidelberg. Rudolf Pagenstecher.

Verzeichnis neuerdings eingesandter Bücher

mit und ohne Kritik.

Übersicht über die pädagogische Literatur.

Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgegeben von Franz Frisch, Direktor der Landes-Lehrerinnen-Bildungsanstalt und k. k. Bezirksschulinspektor zu Marburg in Steiermark. Wien, Pichlers Witwe und Sohn. III. Jahrgang, Nr. 5—9. Jährlich 10 Hefte im Umfang von je 2 Druckbogen. Preis des Jahrgangs für Deutschland 4,20 Mk. Empfohlen vom k. k. Ministerium des Unterrichts.

Sammlung von Schulverordnungen.

Handbuch über die Organisation und Verwaltung der staatlichen, staatlich verwalteten und staatlich unterstützten Unterrichtsanstalten in Preußen. Zum Ge-

brauche für Kuratoren und Leiter von Unterrichtsanstalten, Staats- und Kommunalbehörden u. s. w. In lexikalischer Form bearbeitet von O. Heinemann. Mit einem Anhang, enthaltend die wichtigsten Bestimmungen der preuß. allgemeinen Staatsbeamten-Gesetzgebung, und mit einem chronologischen Register der einschlägigen Gesetze u. s. w. Potsdam, A. Stein. Vollständig in etwa 12 Lieferungen (je 112 Seiten) zu 3 M. mit der Maßgabe, daß der Gesamtpreis des Werkes bei Bezug in Lieferungen 30 M. nicht übersteigen darf. Lfrg. 1: Abgaben—Bunzlauer Waisen- und Schulanstalt. Lfrg. 2: Bureaukosten-Entschädigungen—Fortbildungs- und Fachschulen. Lfrg. 3: Förster—Inventarien. — Ein nicht bloß für Kuratoren, Leiter u. s. w. nützliches Werk, das in keiner Lehrerbibliothek fehlen sollte.

Verordnungen und Gesetze für die Gymnasien und Realanstalten des Herzogtums Anhalt. — Im Auftrage der Herzogl. Regierung bearbeitet von Prof. Dr. Gustav Krüger, Geh. Schulrat. Erstes Ergänzungsheft (Jan. 1902 bis Mai 1907). Dessau, Dünnhaupt 1907. 140 S. geh. 3 Mk.

Die Berufsausbildung nach den Berechtigungen der höheren Lehranstalten in Preußen. Zusammenstellung der hierauf bezüglichen Gesetze, Bekanntmachungen, Bestimmungen, Erlasse, Verordnungen und Verfügungen in der vom 1. März 1907 ab gültigen Fassung, nach amtlichen Quellen herausgegeben von Adolf Beier, Kanzleirat im Ministerium der geistlichen u. s. w. Angelegenheiten. Halle a. S., Waisenhausbuchhandlung 1907. 172 S. 2 Mk. — Diese in der 2. Aufl. bis auf die neueste Zeit ergänzte Sammlung ist, wie die anderen Zusammenstellungen von gesetzlichen Bestimmungen, die wir dem Verf. verdanken, ausgezeichnet durch praktische Anlage und ist ein ebenso bequemes wie zuverlässiges Mittel, um Antwort auf unzählige Fragen zu erhalten, die sich bei der Wahl des Berufes erheben.

Schulstreit, Schulreform.

Deutsche Erziehungspolitik. Eine Studie zur Sozialreform, mit einem Anhang: Die deutsche Reformschule, von Dr. Karl Schmidt-Jena. Leipzig, R. Voigtländer. 47 S. 1 M. — Der Verfasser, der lebhaft für die Reformschule mit lateinlosem Unterbau eintritt, macht sich die Arbeit der Würdigung und Widerlegung der gegnerischen Bedenken noch leichter, als mancher Andere, nachdem er mit dem Hinweis auf Comenius, Herder, Fr. A. Wolf, Ostendorf und Reinhardt erklärt hat: „Käme es darauf an, einander mit Autoritäten zu imponieren, so würde dabei nach diesen Proben die Reformsache in sehr überlegener Position sein. Nun ist es aber mit dem Autoritätsglauben in Fragen des geistigen Fortschritts immer ein mißliches Ding gewesen, und so sei darum unsere Entscheidung lieber auf das solide Fundament der sachlichen Beweisführung gestellt." Gelegentlich wird wohl noch auf Einzelnes in der Schrift von uns eingegangen werden. Hier mag nur noch der Schluß zitiert werden, der zeigt, daß der Verf., wie andere, in der Reformschule gewissermaßen nur das Sprungbrett für eine andere Schulreform sieht: „Darf das Reformsystem in seiner gegenwärtigen Gestalt auch noch nicht als endgültige Lösung des großen Problems bewertet werden, das die Zeichen der Zeit der Organisation des öffentlichen Unterrichts stellen, so gebührt ihm doch der Ruhm, zuerst mit Bewußtsein den befreienden Gedanken vertreten zu haben, daß für den Nachwuchs einer sozial so zerklüfteten Nation die Sammlung um die geistigen Gemeingüter die allein heilsame Erziehungspolitik ist."

Strittige Schulfragen. Ein Wort der Verständigung an die Eltern. Von Regierungsrat Dr. Viktor Thumser, Direktor des k. k. Mariahilfer Gymnasiums in Wien. Wien u. Leipzig, Fr. Deuticke 1907. 34 S. 1 M. — Diese Schrift wird in dem nächsten Heft besprochen werden.

Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen von Georg Kerschensteiner. Teubner 1907. 296 S. 3,20 Mk. — Die hier gesammelten früheren Aeußerungen des bekannten Münchner Stadtschulrats betreffen größtenteils das Volksschul- und Fortbildungsschulwesen, aber eine, die jüngst in der Beilage zur Münchner Allgemeinen Zeitung erschienen war, bespricht „Die fünf Fundamentalsätze für die Organisation höherer Schulen", und sie sollte von den Gymnasialpädagogen nicht ungelesen gelassen werden. Als Ermunterungsmittel sei der Satz von S. 203 hierher gesetzt: „Die verhängnisvollste Forderung, die jemals an die höheren Schulen gestellt worden ist, ist die Forderung der allseitigen Bildung."

Sozialpädagogik und Neuidealismus. Grundlagen und Grundzüge einer echten Volksbildung mit besonderer Berücksichtigung der Philosophie Rudolf Euckens. Von Dr. O. Kästner, Oberlehrer an der städtischen höheren Mädchenschule und dem Lehrerinnenseminar zu Leipzig. Leipzig, bei Roth und Schunk 1907. 201 S. — Der Verf. sieht die Ursache der heute mehr als je auseinandergehenden Meinungen über die Organisation der höheren Knaben- u. Mädchenschulen wie des Volksschulwesens

in dem Mangel an einer durchgreifenden und in ihren Grundzügen feststehenden Weltanschauung. Nach Beantwortung fundamentaler Fragen philosophischen Inhalts legt er dann seine organisatorischen Gedanken dar.

Weiteres zur Frage der Erziehung an Mittelschulen, besonders zur Frage der Einheitsmittelschule, von Dr. Alex. Hinterberger. Wien und Leipzig, W. Braumüller. 50 S. 1 Mk. — Schon das Motto „Steter Tropfen höhlt den Stein" läßt vermuten, daß der Verfasser für die Einheitsschule streitet. Er hat es schon 1905 mit der Schrift „Ist unser Gymnasium eine zweckmäßige Institution zu nennen?" getan, von der die vorliegende Broschüre, ein Sonderabdruck aus der Zeitschrift „Die Schulreform", eine Fortsetzung ist. Wenn der Verf., ein Mediziner, bei diesem Streit wirklich glaubt, daß nur die halsstarrigen Altphilologen daran schuld sind, daß das Gymnasium noch weiter existiert, so ist das ein Beweis dafür, daß er die Wirklichkeit nicht sieht oder nicht sehen will: Kenntnisnahme der Diskussion in der Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums am 27. Okt. 1906 hätte schon genügt, ihn eines Besseren zu belehren, und hätte ihm insonderheit gezeigt, wie wenig medizinische Autoritäten in Wien mit ihm übereinstimmen.

Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache. Von Rudolf Pannwitz. Berlin-Schöneberg, Verlag der „Hilfe" 1907. 152 S. geb. 1,80 Mk. — Auch die, welche mit den Anschauungen und Bestrebungen der „Kämpfer für deutsche Erziehung" durchaus nicht übereinstimmen, und vielleicht gerade sie dürfte manches in diesem Buche interessieren, das die Konsequenzen der von Jenen verfochtenen Prinzipien auf den Volksschulunterricht und speziell auf den deutschen Unterricht in der Volksschule zieht. Wir empfehlen zur Lektüre speziell das Kapitel über „Das Leben der Sprache" S. 45—89.

Karl Roller, Oberlehrer an der Oberrealschule in Darmstadt, Hausaufgaben und höhere Schulen. Leipzig, Quelle und Meyer. 143 S. geh. 2,80 Mk. — Ein Buch, das überaus nützlich ist durch die Zusammenstellung aller wichtigen, in den deutschen Staaten betreffs der Hausaufgaben erlassenen Verfügungen, das auch sonst ein reiches Material zur Beurteilung der Ueberbürdungsklagen beibringt und zugleich durch besonnene Erwägungen erfreut. In dem vorgeführten amtlichen Material vermissen wir ungern nur die Berücksichtigung der Verhandlungen auf der Berliner Schulkonferenz v. J. 1890, in der die Frage der Ueberbürdung mit Hausaufgaben von verschiedenen Seiten erörtert worden ist, und die Denkschriften Bonitzens und der preußischen wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen vom Jahre 1883. Außer Verfügungen und Denkschriften und dem, was heutzutage an Schülern erlebt wird, scheint uns übrigens von entschiedenem Wert auch, was ältere Männer über ihre Schulzeit aussagen können, und solcher Bekenntnisse liegen ja nicht wenige vor. Gegenüber den „Resultaten" der Ermüdungsexperimente aber ist u. E. zum großen Teil starke Skepsis am Platz. Daß der erst so gerühmte Aesthesiometer sich nicht bewährt hat, geben jetzt auch solche zu, die früher sehr von der Erfindung eingenommen waren.

Bücher, die sich zu Festgeschenken besonders eignen.

Für kleinere und größere Kinder.

Kinder- und Hausmärchen, gesammelt durch die Brüder Grimm. Jubiläumsausgabe. Zeichnungen von Otto Ubbelohde. Eingeleitet und herausgegeben von Dr. Rob. Riemann. Leipzig, Turmverlag 1907. I. Bd. 368 S., in Original-Geschenkband 6 Mk. Lieferungsausgabe: 40 Lieferungen zu je 60 Pf., alle 14 Tage eine Lieferung. — Im Jahr 1857, also vor 50 Jahren, hatten die Brüder Grimm ihre eigene Ausgabe letzter Hand herausgegeben. Die seitdem erschienenen boten alle den Text mehr oder weniger verändert. Hier ist nun der erste Band einer Ausgabe erschienen, die Wort für Wort mit der der Brüder Grimm übereinstimmt, von dem Leipziger Germanisten Riemann besorgt und mit einer Einleitung „Vom Märchen" versehen. Voraus geht auch die Widmung von W. Grimm an Bettina von Arnim und 6 Vorreden der Brüder. Ganz köstlich sind die zahlreichen in den Text gedruckten Zeichnungen des genannten Federkünstlers, deren Figuren aus dem hessischen Volksleben gegriffen sind. Für die glänzende Ausstattung ist der Preis sehr gering. Gut wäre es gewesen, wenn man schon diesem Band ein Verzeichnis der Titel der einzelnen Erzählungen beigegeben hätte. Unter den „größeren Kindern" in der Ueberschrift sind auch die ganz großen verstanden: in der Tat wird es wohl manchem Erwachsenen wie dem Schreiber dieser Anzeige gehen, daß er sich schwer von der Lektüre dieser alten Geschichten losreißt, die ihm tönen wie Klänge aus fröhlicher Jugendzeit. U.

Für Knaben.

Mit Gott für König und Vaterland, Kriegserlebnisse eines preußischen Jungen. II. Preußens Erwachen 1807—1809. Von Fritz Pistorius. Mit einem Buntbild und zehn Karten. Berlin, Trowitzsch. 303 S., geb. 4 Mk. — Es ist der zweite Teil des Werkes, dessen erster, im vorigen Jahr erschienener den Titel trägt „Aus den Unglückstagen von 1806, Kriegserlebnisse eines preußischen Jungen", und dessen dritter betitelt sein wird „Das Volk steht auf! 1813". Der zweite zeigt dieselben Vorzüge wie der erste, eine so anschauliche und lebendige Erzählungsweise, daß auch ein Aelterer immer weiter und weiter liest, und dabei überschreitet die Phantasie nie die Grenze des für solche Darstellungen Erlaubten. Der Gedanke, die Ereignisse jener Zeit als Erlebnisse eines preußischen Jungen zu erzählen, ist ein sehr glücklicher: der lesende Knabe wird sich alsbald in die Seele des heranwachsenden Helden versetzen und mit ihm leiden und handeln.

Aus der Jugendzeit berühmter Männer. Nach Selbstzeugnissen und anderen gleichzeitigen Quellen bearbeitet von Prof. Dr. Karl Brunner. Mit zahlreichen Abbildungen. Berlin, Ulrich Meyer. 732 S. geb. 6,50 Mk. — Eine gute Idee und vortrefflich ausgeführt. Daß der Knabe ein ganz besonderes Interesse der Knaben- und Jünglingszeit hervorragender Männer entgegenbringt, und daß diese sehr aneifernd auf ihn wirken kann, ist natürlich, und die Jugend der ausgewählten „Männer der Tat", die hier geschildert wird (es ist die von Kaiser Wilhelm I., Bismarck, Moltke, Nettelbeck), besitzt jene Kraft sicher in ungewöhnlich hohem Grade. Unter den „Männern des Wortes" ist die Wahl auf Arndt, Seume, Goethe, Schiller, Kerner, Immermann, die Brüder Grimm gefallen, und jeder wird sich dieser Wahl bei dem ersten, dritten, vierten und den beiden letzten freuen. Statt der übrigen werden wohl von Manchen andere für noch geeigneter gehalten werden. Jedenfalls schiene uns gut, daß bei einer neuen Auflage auch dieser und jener Naturforscher einen Platz fände und daß zu den Männern des Worts auch noch Männer der Kunst hinzu kämen.

Im Strom unserer Zeit. Aus Briefen eines Ingenieurs, von Max Eyth. Heidelberg, C. Winter 1904—5. I. Bd. Lehrjahre. Mit 32 schwarzen und 4 farbigen Bildern nach Zeichnungen von Eyth. 418 S geh. 5 Mk., geb. 6 Mk. II. Bd. Wanderjahre. Mit ebensoviel Bildern. 470 S. für denselben Preis. III. Bd. Die Meisterjahre. 26 schwarze und 4 farbige Bilder. 527 S. Bd. I u. II sind die dritte, neu bearbeitete Auflage des Wanderbuchs eines Ingenieurs, Bd. III kam neu hinzu. — Dies prächtige, ebenso unterhaltende wie belehrende Werk stellen wir uns unter anderen als sehr willkommenes Weihnachtsgeschenk für einen vorgerückten Knaben vor, etwa einen Gymnasial-Sekundaner oder -Primaner, der wie so mancher Gymnasiast und so mancher mit großem Erfolg es getan, sich einem technischen Berufe zuzuwenden gedenkt. Diese Erzählungen, Schilderungen und Erörterungen, in trefflicher Sprache vorgetragen, werden ihn begeistern (wenn er überhaupt begeisterungsfähig), ebenfalls etwas auf dem Gebiet der Technik zu leisten, etwas Hervorragendes, wenn möglich, wie der Verf. des Buchs. Damit wollen wir aber nicht sagen, daß dasselbe nicht auch eine sehr unterhaltende und lehrreiche Lektüre für ältere Leute bietet und deswegen ebenso in die folgende Bücherklasse gehört. Dürfte Eyth doch auch vielen Erwachsenen schon wohlbekannt sein durch seine „Cheopspyramide", eine glänzende Leistung, bei der Phantasie und Technik in einem bis dahin unseres Wissens noch nie geschlossenen Bunde zusammengewirkt haben. Sehr gefreut hat uns, nebenbei bemerkt, daß in der zweiten Auflage dieser Pyramide der Verf. die von der Ueberlieferung abweichende Form des Zitats aus Pindar im Anfang des Buches

ἄριστος μὲν ὕδωρ

wieder drucken ließ, offenbar durch unsere einst gegebene Rechtfertigung für die Männlichkeit des Substantivs in der dort beschriebenen Situation Eyths bewogen (sieh Hum. Gymn. 1903 S. 247). Uebelgenommen haben wir ihm (der leider bald nach der Feier seines 70. Geburtstags gestorben ist) auch nicht, daß er im ersten Bande des hier angezeigten Werks sagt: „Obgleich Philologe von altem Schrot und Korn, war mein lieber Vater doch ein ungewöhnlich verständiger Mann." Ich (denn hier muß ich in den Singular fallen) könnte dem etwa entgegenstellen: „Obgleich mein Vater ein ebenso begeisterter als angesehener Architekt war, dem die Baukunst unbedingt als die wichtigste von allen menschlichen Tätigkeiten erschien, war er doch ein ungewöhnlich verständiger Mann." Schließlich aber mag in dieser Anzeige, da sie nun doch einmal angefangen hat zu exkurrieren, die Notiz eine Stelle finden, daß Eyth in einem seiner früheren Werke (Hinter Pflug und Schraubstock, II S. 205 ff.) die beste deutsche Schulhumoreske geliefert hat, die wir kennen, die Schilderung einer englischen Privatschule, die Dickens' Beschreibungen ebenbürtig ist. U.

Für Erwachsene.

Römische Komödien. Deutsch von C. Bardt. Zweiter Band: Plautus' Gefangene, Bramarbas und Schiffbruch, Terentius' Selbstquäler. Berlin, Weidmann 1907. 270 S. geb. 5 Mk. — Vom Meister wortungetreuer, modernisierender Uebersetzung lateinischer Dichter, der uns auch feinsinnig in eigener Schrift über die Kunst des Uebersetzens belehrt hat, haben wir hier nach dem ersten Band altrömischer Lustspiele und dem Bändchen Horazischer Sermonen eine zweite Tetralogie von fabulae palliatae in reizenden Knittelversen erhalten. Die erste hat Oskar Jäger im ersten Doppelheft des 14. Jahrg. dieser Zeitschrift S. 69 mit gebührendem Lobe angezeigt, und was er dort für die Hallische Philologenversammlung empfahl, die Benutzung einer der damals vorliegenden Uebertragungen zur Erheiterung aller Besucher, ist bekanntlich ausgeführt worden. Wir denken, es geschieht auch mit einer Verdeutschung des zweiten Bandes, etwa mit dem besonders gelungenen plautinischen Falstaff, für eine öffentliche Aufführung dann allerdings wohl mit einigen Purifikationen.

Die griechische und lateinische Literatur und Sprache von Ulrich v. Wilamowitz-Moellendorf, K. Krumbacher, J. Wackernagel, Fr. Leo, E. Norden, F. Skutsch. (Die Kultur der Gegenwart, herausgeg. von P. Hinneberg, Teil I Abteilung VIII). Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Teubner 1907. 494 S., 12 Mk. — Dies Buch, das obgleich auf einen größeren Kreis gebildeter Leser berechnet, doch zugleich so viel anregendes Neues enthält, daß es in der Bibliothek keines Philologen fehlen darf, erscheint hier nach kurzer Frist in zweiter, verbesserter Auflage. Verbessert und vermehrt ist vor allem die Geschichte der römischen Literatur des Altertums von Leo, aber auch, wenn man, wie wir, bei der prächtigen Abhandlung über die griechische Sprache von Wackernagel (die eine Fülle von feinen Bemerkungen enthält, welche man vergebens irgendwo anders suchen wird) die zweite mit der ersten Auflage vergleicht, sieht man die bessernde Hand. Die einzige Abteilung des Buches, die in unverändertem Abdruck erscheint, wie die Vorrede sagt, ist die von Wilamowitz über die griechische Literatur. Mancher wird hier Tilgung der Stelle gewünscht haben, die der Verf. im Unmut über die von vielen Seiten erfolgte Ablehnung seines griechischen Lesebuchs geschrieben hat und die mehrfach zu starken und berechtigten Unwillensäußerungen vonseiten philologischer Schulmänner geführt hat. Da aber die Stelle stehen geblieben, so empfehlen wir den unwilligen Schulmännern zur Beruhigung die Lesung der Vorrede von Wilamowitzens Reden und Vorträgen, wo er seinen Pförtner Lehrern ein schönes Denkmal der Dankbarkeit gesetzt hat und bekennt, ihnen auch für seine Wissenschaft mehr zu verdanken, als allen seinen akademischen Lehrern. Wie weit aber tatsächlich auch heute die philol. Gymnasiallehrer davon entfernt sind, sich in ihrem Interesse und ihren Studien auf die Autoren zu beschränken, welche den üblichen Kanon der Schullektüre bilden, das zeigt außer Anderem jedes Jahr eine große Reihe von zeitschriftlichen Aufsätzen und Programmabhandlungen zur Genüge.

Heinrich Brunn's kleine Schriften, gesammelt von Heinrich Bulle u. Hermann Brunn. Dritter Band: Interpretation, Zur Kritik der Schriftquellen, Allgemeines, Zur neueren Kunstgeschichte, Nachtrag, Verzeichnis sämtlicher Schriften. Mit einem Bildnis des Verf. aus dem Jahr 1892 und mit 53 Abbildungen im Text. Teubner, 353 S. 14 Mk. — Dieser schon im vorigen Jahr erschienene letzte Band der Sammlung von Brunns kleinen Schriften sollte weiteste Verbreitung finden, weil er den Unvergeßlichen nach verschiedenen Seiten seiner gelehrten Schriftstellerei zeigt, neben Musterstücken der archäologischen Exegese scharfsinnige Beiträge zur Einsicht in den Wert der literarischen Quellen für die Archäologie bietet, ferner die für den höheren Schulunterricht sehr wichtige Rede über Archäologie und Anschauung, endlich die Abhandlungen über Raffaelische Gemälde.

Max Sauerlandt, Griechische Bildwerke. Mit 140, darunter zirka 50 ganzseitigen Abbildungen. Erstes bis zwanzigstes Tausend. Düsseldorf und Leipzig bei K. R. Langewiesche 1907. XV S. Einleitung und X S. Inhaltsverzeichnis mit Erläuterungen. 1,80 Mk. Wenn in der Ankündigung dieser Preis märchenhaft genannt wird, so kann man sich den superlativen Ausdruck in der Tat gefallen lassen angesichts der ganz vorzüglichen Bilder. Auch die Auswahl ist gut getroffen: das Schönste, was uns von griechischer Plastik erhalten, ist mit charakteristischen Werken früherer Perioden verbunden. Die erläuternden Anmerkungen sind ganz kurz, aber orientieren hinreichend. U.



Abgeschlossen Mitte Dezember.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Neunzehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 15 Bogen.
Gewöhnlich sechsmal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 8 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Einzelpreis für ein Heft 1 Mk., für ein Doppelheft 2 Mk.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1908 — Heft I

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8.
und
Geh. Hofrat Prof. **Dr. Gustav Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

Das Inhaltsverzeichnis zum Jahrgang 1907 liegt bei.

Die Vereinsmitglieder werden gebeten, die an sie gerichteten Mitteilungen auf der **zweiten Seite des Umschlags** zu beachten.

Heidelberg
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
1908

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

An jedes Mitglied ergeht die Bitte, unsere Bestrebungen durch Werbung in seinem Kreise, besonders auch unter Nichtschulmännern, zu unterstützen. Beitrittserklärungen bitten wir dem Schatzmeister des Vereins, Herrn **Oberlehrer Dr. Lisco in Frankfurt an der Oder, Gubenerstraße 21 b,** mitzuteilen. Von diesem Herrn können auch Probenummern der Zeitschrift und Anmeldungs-Postkarten bezogen werden.

Die Geldsendungen (jährlicher Mindestbeitrag für Deutschland und Oesterreich-Ungarn 2 Mark, für alle anderen Länder 2.50 Mark, **zu zahlen bis zum 1. November des Jahres,** für das sie gelten) beliebe man unter Beifügung von 5 Pfennig Bestellgebühr an den Herrn Schatzmeister zu richten. Auf der Rückseite des Postabschnitts möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll. Empfangsbescheinigungen werden, entgegen dem früheren Verfahren, nur auf besonderen Wunsch ausgestellt.

Von Titel- und Wohnungsänderungen wolle man immer baldigst Herrn Lisco benachrichtigen, da er auch den Versand der Zeitschrift regelt.

Soweit Zahlungsgruppen von zwei oder mehr Mitgliedern bestehen, werden deren Vertreter gebeten, unsern Schatzmeister über Titel- und Wohnungsänderungen und die erforderliche Zahl der Hefte auf dem laufenden zu erhalten und die Beiträge je bis zum 1. November einzusenden.

Literarische Mitteilungen.

Die göttliche Komödie. Entwicklungsgeschichte u. Erklärung v. **Karl Voßler.** I. Bd., I. Teil: Religiöse und philosophische Entwicklungsgeschichte. I. Bd., 2. Teil: Ethisch-politische Entwicklungsgeschichte. C. Winters Universitätsbuchhandlung in Heidelberg 1907. Zusammen XI u. 574 S. Beide Teile elegant kartoniert je 5 Mk. — Was Wilh. v. Giesebrecht einmal gesagt hat: „Es hat nie ein lernbegierigeres, nie ein lehrhafteres Volk gegeben, als wir Deutsche sind, und darin liegt zum guten Teil unsere weltgeschichtliche Mission. Diese ist: die ganze Summe der überlieferten Bildung in uns aufzunehmen, sie mit deutschem Geist und Wesen zu durchdringen und sie so der Welt hinzugeben", — das gilt auch von den Bemühungen deutscher Gelehrter um das Verständnis fremdländischer Dichter, moderner und antiker. Denn die Verdienste, die sich hier die Deutschen erwarben, übertreffen zum Teil erheblich die Leistungen der Landsleute jener Dichter. Wir denken hier z. B. an Delius' Shakespeare und Valentin Schmidt's Calderon. Das vorliegende Werk reiht sich dem Besten an, was über Dante geschrieben ist, ja es übertrifft alles, was wir von Erörterungen über die Entstehungsgeschichte der göttlichen Komödie oder die Entwicklungsgeschichte, wie Voßler bezeichnender sagt, kennen. Der Plan des Ganzen ist der, daß nach den beiden Teilen des ersten Bandes ein zweiter das Werk als künstlerische Schöpfung in allen seinen Einzelheiten darstellen und werten soll. Der erste Band hebt mit einer vergleichenden Betrachtung von Goethes Faust und Dantes Div. comm. an und legt in vortrefflicher Weise die innere Verwandtschaft der beiden Werke dar, unter Abweisung der Ansicht, daß ein äußeres, geschichtliches Band sie verknüpfe. Die religiöse, die philosophische und die ethisch-politische Entwicklungsgeschichte werden dann jeweils durch historische Betrachtungen fundamentiert, wie denn z. B. vor der erstgenannten Erörterung zunächst von dem vorchristlichen, dann vom christlichen Jenseitsglauben und hierauf von der Frömmigkeit im Mittelalter, speziell von dem hl. Augustin, Dionysios Areopagita, Gregor dem Gr., dem hl. Bernhard und dem hl. Franziskus gehandelt wird. Wenn das Vorwort sagt, daß Zweck des Werkes sei, einem weiteren Kreis gebildeter Lehrer das Verständnis der göttlichen Komödie zu erschließen, so sagt es weniger als geleistet ist. Das Buch bietet auch denen, die mit einem der vielen hier berührten Gebiete fachmännisch vertraut sind, sicher eine Fülle von Anregung und Belehrung. U.

Der Türmer. Monatsschrift für Gemüt und Geist. Herausgeber: Jeannot Emil Freiherr von Grotthuß. Vierteljährlich (3 Hefte) 4 Mk., Probeheft franko (Stuttgart, Greiner u. Pfeiffer). — Aus dem Inhalt des Januarheftes: Wunder. Von Dr. Raphael Levi. — Fließendes Wasser. Roman v. Bernhardine Schulze-Smidt (Forts.) — Natur im Leben des Kindes. Von Malea-Vyne. — Struwwelpeter. Von W. Wolters. — Christentum und Kultur. Von E. Gros. — Frieden mit den Polen? — Der Kaiser als Wirt und Gast. — Sexuelle Pädagogik. — Regierungsziele. Von Kurd v. Strantz. — Zum „Schuldkonto der Frau". Von Grete Rommel. — Vom Sterben. Von Oberstl. Graewe-Neiße. — Von der „guten alten Zeit". Von N. P. Becker. — Türmers Tagebuch: Zirkus Bülow. Im Namen des Königs! Skandal und Geschäft. Scheinwerfer. Bismarcks Rache. Ein Anfang? Wandel der Zeit. — Universale Kultur. Von Dr. K. Storck. Konfessionelle Kritik. — Ueberkultur auf der Bühne. Von G. — Moralitäten. Von F. Poppenberg. — Hesse-Ausgaben. Von St. — Sehen lernen. Von Dr. K. Storck. — Radierungen von Hugo Ulbrich. Von K. St. — Wider die Operette. Von K. St. — Ein neues Werk Mozarts. Von K. St. — Kunstbeilagen: H. Liesegang: Brügge. Niederrheinisches Altwasser. Landweg nach dem Regen. Heimkehrende Schafe. Hugo Ulbrich: Sphinx. — Notenbeilage: Runengesang vom Dichtertranke aus „Gunlöd" von P. Cornelius.

Das humanistische Gymnasium

herausgegeben

von

Oskar Jäger und Gustav Uhlig.

Organ des Gymnasialvereins.

Neunzehnter Jahrgang.



Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1908.

Inhaltsverzeichnis.

Reformschulen und andere Schulreformen.

(Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

Mädchenbildung.

Bücherbesprechungen und Anzeigen.

(Die Seitenzahl II weist auf die zweite Seite der Umschläge.)

Pädagogische Schriften, die sich nicht auf einzelne Fächer beziehen.

Zur Geschichte der Pädagogik.

Zum Religionsunterricht.

Zum deutschen Unterricht.

Zum lateinischen und griechischen Unterricht.

Zur Wissenschaft der klassischen Philologie.

Zum geschichtlichen und geographischen Unterricht und Anderes.

Thyrsosträger und Bakchen.

Betrachtungen über den Wettstreit im höheren Schulwesen.

Poscimur.

Auf der Philologenversammlung, die in Basel vor wenigen Monaten stattgefunden hat, war einer der wichtigsten Gegenstände der Beratung die Frage, wie zwischen gelehrter Forschung und Schulpraxis wieder ein stärkerer Zusammenhang hergestellt werden könne. Vier namhafte Universitätslehrer entwickelten, jeder für sein Gebiet der Forschung, ihre Ansichten über eine zugleich wissenschaftlich vertiefte und dem Zwecke des Schulunterrichtes mehr entsprechende Vorbereitung auf den Beruf eines Erziehers der Jugend; in der Debatte, die sich daran schloß, kam dann auch die Erfahrung der Schulmänner zum Worte. Gerade solcher Austausch ist das, was not tut und was fruchtbar zu werden verspricht. Darüber kann freilich kein Zweifel sein, daß nur, wer selbständig aus der Quelle der Wissenschaft zu schöpfen gelernt hat, im Stande ist Knaben und Jünglinge zu wissenschaftlichem Denken heranzubilden. Wo sich der Lehrer begnügt, einen überlieferten Stoff des Wissens vorgeschriebenermaßen weiterzugeben, da fehlt dem Unterrichte die Seele. Den Unterschied zwischen dem Brotgelehrten und dem philosophischen Kopf hat Schiller in seiner Antrittsvorlesung für alle Zeiten einleuchtend beschrieben. Er hätte an eine ältere Formulierung desselben Gegensatzes erinnern können, einen griechischen Spruch, dessen Platon im Phädon gedenkt: *Πολλοὶ μὲν ναρθηκοφόροι, βάκχοι δέ τε παῦροι.*[1]) Zahlreich ist die Menge, die in lärmender Beeiferung mitläuft, aber wenige, die in das göttliche Geheimnis eingedrungen sind, wissen, was eigentlich vorgeht. Welche von beiden berufen wären für die Weise des Unterrichts an einer höheren Schule den Ton anzugeben, sieht man leicht; doch auch dagegen wollen wir die Augen nicht verschließen, daß in dieser Beziehung nicht alles so ist, wie es sein sollte.

Ueber die Philologie am Gymnasium hat vor zwei Jahren Wilamowitz ein hartes Wort gesprochen, über das wir mit dem temperamentvollen Manne nicht weiter rechten wollen; wer selbst Großes leistet, kann kaum anders, als mit entsprechendem, also mit einem zu strengen Maße die anderen messen. Schmerzlicher ist es, wenn ein Mitglied des Schulregiments sich solches Urteil in seiner ganzen Härte aneignet. Dies tut Geh. Oberregierungsrat Dr. Adolf Matthias in einem Aufsatz[2]) über „das griechische und römische Altertum und die höhere Schule der Gegenwart". Und der Eindruck wird nicht gerade gemildert, wenn der Verfasser dann weiter den Gedanken ausführt, daß die „leitenden Stellen" an dem beklagten Mißstande nicht schuld seien. „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen":

---

1) „Thyrsosträger sind viele, doch echte Begeisterte wenig." Phädon S. 69 c.
2) Internationale Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik. 17. August 1907.

dieses höchst praktische Symbolum des braven Salzmann gilt — mutatis mutandissimis — doch auch von dem Verhältnis der Schulen zur Unterrichtsverwaltung. Nur ist es für einen, der selbst dieser Verwaltung angehört, nicht eben leicht, unbefangen darüber zu sprechen. Soviel darf doch gesagt werden: wenn Geh. Oberregierungsrat Matthias mit seiner jetzigen Ueberzeugung, die er anderwärts noch schärfer ausgesprochen hat, das Richtige träfe, wenn es wirklich das neunzehnte Jahrhundert hindurch die Art der Gymnasien gewesen wäre, daß „Dummheit und Bequemlichkeit in den Schutz der Scheinwissenschaft geflüchtet und dabei vaterländische Werte arg geschädigt“ wurden, wenn wirklich bis zum Jahre 1890 „die unwahre Arbeit an unseren Gymnasien“ einen allgemeinen Notstand begründet, der „Pseudo-Humanismus, der auf unehrlichem Grunde baut“, die Herrschaft geführt hätte [1]) — dann würde die Unterrichtsverwaltung jener Zeiten von der allerschwersten Verantwortung nicht freigesprochen werden können. Seit 1890 aber, wo die verschiedensten Zweige des Schulbetriebes — nicht nur Zeichnen, Turnen, Spielen, sondern auch neuere Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch — sich der Förderung und Ermunterung von amtlicher Seite zu erfreuen hatten, sind da die alten Sprachen, in denen doch Gegner wie Freunde das Charakteristische des Gymnasiums sehen, mit ähnlicher Fürsorge bedacht worden? In den Lehrplänen schon von 1882, weiter von 1892, 1901 herrscht, wie Matthias mit Recht hervorhebt, inbezug auf Latein und Griechisch eine warnende, einschränkende Haltung: nur nicht zu viel bieten und verlangen, nur nicht über das Notwendigste an grammatischer Erklärung und praktischer Uebung hinausgehen! Auch in dem Matthias'schen Aufsatze, der im ganzen ja einen mangelhaften und ungeschickten Betrieb der alten Sprachen als gegeben voraussetzt, ist mehrfach dieser abmahnende Ton angeschlagen.

Doch eben dieser Aufsatz scheint nun etwas von dem, was sonst vielleicht vermißt wurde, nachholen zu wollen. Mit Wärme spricht der Verfasser von manchen Ansätzen zu intensiverer Tätigkeit: wie sich hier und da Primaner sogar an die Aufgabe wagen, Abschnitte aus Curtius' griechischer Geschichte ins Griechische zu übersetzen, wie unter dem segensreichen Einfluß der den oberen Klassen gewährten Bewegungsfreiheit Abschnitte aus Freytags Bildern der deutschen Vergangenheit und aus Lessings Laokoon ins Lateinische übertragen, oder über Gegenstände der Privatlektüre lateinische Referate erstattet werden. Alles schön und erfreulich. Nur ist eben darin, daß dergleichen als Leistung Einzelner rühmend hervorgehoben wird, die Anerkennung enthalten, daß es sich dabei um Ausnahmen handelt; nnd Ausnahmen dienen überall der Regel als Bestätigung. Die Regel aber lautet heutzutage: Ostermann. Daß ein Vertreter so bescheidener Ansprüche in den letzten beiden Jahrzehnten zu einer Art von Herrschaft gelangt ist, daran hat die einschüchternde Wirkung dessen, was in den amtlichen Lehrplänen über Grammatik und schriftliche Uebungen gesagt wurde, einen unbestreitbaren Anteil.

Immerhin darf dem Matthias'schen Aufsatze die Anerkennung nicht versagt bleiben, daß der Verfasser sich bemüht hat, dem Gymnasium und seiner

1) Adolf Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichts (1897), S. 207. 254.

eigentümlichen Arbeitsweise wieder mehr gerecht zu werden. Aber es will nicht gelingen: seine sehr viel freundlichere Schätzung der Realanstalten gewinnt auch hier bald die Oberhand. Daß sie zum Wettkampf ermutigt werden, ist recht und gut; aber nun soll sich ihr Eifer auch auf die Pflege des Altertums erstrecken. Ja, es wird angedeutet, daß sie dem Gymnasium auf diesem seinem eigensten Felde eigentlich überlegen seien. Dies hängt, nach dem Urteile des Verfassers, so zusammen: Das Unglück der Gymnasien liegt in dem „pedantischen Ringen um die Schwierigkeiten der Sprache", das zwar „immerhin" auch sein Gutes hat, in der Hauptsache aber doch schädlich wirkt, nicht nur an sich selbst, indem es an „ledernen Uebersetzungsübungen" Kraft und Zeit verbraucht, sondern auch mittelbar, weil es dazu geführt hat, die Lektüre auf wenige „Schulautoren" zu beschränken, deren Sprache geeignet ist als Vorbild für schablonenhafte Nachahmung zu dienen. Infolgedessen „erscheinen hier viele Perlen antiker Weisheit wegen ihrer Fassung als ungeeignet", während die Realschulen, für die „lediglich der Gedankengehalt maßgebend" ist, durch nichts gehindert werden, aus der Monotonie und Enge der Schulschriftsteller hinauszutreten, und eben deshalb die ehrenvolle Aufgabe übernehmen können, den Horizont der Gymnasien, gerade auf dem Gebiete der griechischen und römischen Literatur, zu erweitern. So großen Vorteil bietet es, wenn man, ungehemmt durch jenes pedantische Ringen um die Schwierigkeiten der Sprache, die Werke der beiden großen Nationen des Altertums in guten Uebersetzungen liest.

Wer zu so glänzenden Versprechungen doch vielleicht ungläubig den Kopf schütteln sollte, dem wird Goethe als Autorität entgegengestellt, der einmal im Gespräch mit einem jungen englischen Offizier gesagt hat: „Es liegt in der deutschen Natur, alles Ausländische in seiner Art zu würdigen und sich fremder Eigentümlichkeit zu bequemen. Dieses und die große Fügsamkeit unserer Sprache macht dann die deutschen Uebersetzungen durchaus treu und vollkommen. Und dann ist es wohl nicht zu leugnen, daß man im allgemeinen mit einer guten Uebersetzung sehr weit kommt." — In der Tat, so steht es gedruckt, so hat es Eckermann zum 10. Januar 1825 notiert. Nur soll man bei allen Goetheschen Gedanken, die auf diesem Wege überliefert sind, doch erst prüfen, ob dasjenige Element in ihnen, das sie dem einzelnen sympathisch und im Zusammenhang einer bestimmten Erörterung verwertbar macht, wirklich auf den großen Mann selber zurückgeht, oder etwa durch den aufzeichnenden Famulus hereingekommen ist. „Wohl nicht zu leugnen, im allgemeinen sehr weit": das klingt nicht gerade nach einem kraftvollen Geiste. Dabei ist es ja nicht falsch. Ins Weite und Breite kommt man auf diese Weise wirklich, nur nicht ins Tiefe: das wußte niemand besser als Goethe. Der Genügsamkeit, die Eckermann den Gealterten in höflicher Unterhaltung aussprechen läßt, steht die stolze Forderung gegenüber, die er selbst einst niedergeschrieben hatte: „Beim Uebersetzen muß man bis ans Unübersetzliche herangehen; alsdann wird man aber erst die fremde Nation und die fremde Sprache gewahr" (Sprüche in Prosa 614; Ausgabe der Goethe-Gesellschaft 1056). Meisterhaft — wie sollte es anders sein? — ist hier in kurzem Worte die tiefste Einsicht geborgen: wer in heißem Bemühen, in selbständi-

gem Ringen mit den Schwierigkeiten des Verstehens und Ausdrückens bis zu der Stelle gelangt ist, wo die Möglichkeit der Uebertragung aufhört, nur der steht dem Erzeugnis einer fremden Sprache Aug' in Auge gegenüber und verspürt aus ihm den Hauch ihres Geistes.

„Uebertreibung, Verstiegenheit!" wird jemand einwerfen. O nein! Es ist im Grunde, nur durch Goethe zur Klarheit erhoben, die stete Erfahrung des Lehrers, der mit Primanern Homer, Sophokles, Tacitus liest. Das muß man freilich getan haben, um in diesen Dingen mit urteilen zu können. Matthias empfiehlt für Horazens Sermonen die formgewandte, geistreiche Nachdichtung von Karl Bardt. Ich habe immer gern daraus vorgelesen, um ein Stück, das langsam und mühsam durchgenommen war, in schnellem Fluge noch einmal vorzuführen; zuletzt vor nicht langer Zeit aus der Ars poetica. Da stellte ich Wielands Uebertragung und eine weniger bekannte, doch nicht schlechte in Hexametern zur Vergleichung daneben. Der Unterschied dieser drei, zu denen als vierte noch die von uns gemeinsam erarbeitete schlichte Verdeutschung trat, zeigte anschaulich, wie unerreichbar doch immer das Original bleibt, voller zugleich und knapper auch als die geschickteste Uebersetzung. Bei Platon macht sich, ganz abgesehen von eigentlichen Wortspielen, überall wo nicht oberflächlich und verständnislos gelesen wird, aufs Deutlichste fühlbar, wie viel Wesentliches von dem, was er gemeint hat, im Gebiete des Unübersetzlichen liegt. Den jungen Lesern ist es wie eine Offenbarung, wie ein Ausblick der sich öffnet in ein fernes, großes Reich von Gedanken. Steht es mit der Bibel anders? Bewundernd und dankbar genießen wir stets aufs neue Luthers Werk; und doch bietet es uns das, was Jesus gesagt hat, gleichsam aus dritter Hand. Schon der griechische Text ist hier eine Uebertragung; wer mit ihm vertraut wird, rückt dem Ursprung doch ein gutes Stück näher. An den beiden Realgymnasien, deren Leitung mir zeitweise anvertraut war, haben wir versucht, dadurch daß im Unterrichte die Stage'sche Uebersetzung (aus Reclams Verlag) benutzt wurde, einen kleinen Ersatz für die Lektüre des Urtextes zu schaffen. Evangelische Christen sollen zur Quelle ihrer Religion geführt werden, sollen unterscheiden lernen zwischen dem eigentlichen Gedanken und dem, was Luthers sprachschöpferische Kraft daraus gemacht hat. — Der große Brite, dessen Werke Matthias neben der Bibel anführt, um die Vollwertigkeit der Uebersetzungen zu beweisen, ist allerdings auf diesem Wege ein deutscher Klassiker geworden. Und doch ist es ein reicher Gewinn, ihn englisch lesen zu können; wer nur ein einziges Stück so bewältigt hat, fühlt auch in allen übrigen lebendiger und näher den Geist des Dichters.

Shakespeare ist der Homer des Realprimaners. Allgemein gesprochen: mit den starken Denkern und Dichtern des englischen und des französischen Volkes soll dieser ringen, um an ihnen zu wachsen. Montaigne und Rousseau, Carlyle und John Stuart Mill sind unverächtliche Führer; auch wer ihnen folgt, gelangt zu mächtigen Quellpunkten geistigen Lebens.[1]) Und wenn er da aus der

3) Inbezug auf die neusprachliche Lektüre sagt Matthias in der Praktischen Pädagogik, 2. Aufl. S. 47: „Auf der oberen Stufe werden historische, literar- und kulturhistorische

Fülle schöpft, so gewinnt er mehr als durch flüchtige Berührung mit den Geistern der Antike. Matthias urteilt anders; er empfiehlt ja für Realanstalten die Lektüre der Griechen und Römer, in Uebersetzungen, und fügt begründend hinzu: „Auch derjenige, der nicht an der Quelle genießen kann, vermag gleichwohl an den tausend und abertausend Blumen sich zu freuen und zu stärken, die am weiteren Laufe des Flusses sprießen." Wer möchte dies bestreiten? Den Duft mannigfaltiger Blüten einzuatmen schafft heiteren Genuß; Erziehung zum Denken ist etwas anderes, Ernsteres. Oder wohnt den Werken der Alten die magische Kraft inne, auch den, der nur von außen mit ihnen in Berührung kommt — wie man eben an einer Blume riecht —, in eine höhere Sphäre emporzuheben, während den größten und edelsten Schöpfungen modernen Geistes ein für allemal ein Stempel der Minderwertigkeit aufgedrückt ist? Dürfen wir den Vers von der Verschiedenheit der Teilnehmer am bakchischen Zuge kurzweg so anwenden, daß die, welche vom klassischen Altertum zu reden wissen, auf der einen Seite, die „Barbaren" auf der anderen stehen?

Besinnen wir uns nur! Diese Denkweise hat lange Zeit geherrscht. Und, merkwürdig genug, sie verträgt sich nur zu gut mit einer entschiedenen Abneigung gegen den wirklichen Inhalt gymnasialer Jugendbildung. Von diesem Inhalt will man nichts wissen; aber der äußere Schein, die historische Patina, wie man wohl gesagt hat, der Hauch von Vornehmheit, den die Begriffe „klassisch" und „Altertum" ausströmen: die stehen immer noch hoch im Preise. Dafür würden sich berühmte Beispiele anführen lassen. Eben dies ist die Gesinnung, der mit entschlossener Wendung im Jahr 1900 die preußische Schulpolitik den Krieg erklärte. Trotzdem ist sie nicht ausgestorben. Der Aufsatz von Geh. Oberregierungsrat Matthias ist vollends geeignet, sie aufs neue zu beleben.

In ähnlichem Sinne, wie er, hatte vor einigen Jahren Prov.-Schulrat Lambeck Ratschläge gegeben, die nichts anderes bedeuteten als: dem Gymnasium dadurch den Wind aus den Segeln zu nehmen, daß man das, worauf seine Vornehmheit zu beruhen schien, in bequemerer und leichterer Form den Schülern der Realanstalten zugute kommen ließe.[1]) Zu diesem Zwecke sind dann mehrere Sammlungen übersetzter Stücke erschienen, an sich nützliche Bücher, die man zu gelegentlicher Lektüre gern empfehlen wird, aber durchaus nicht geeignet, um aus ihnen als Grundlage einen wesentlichen Zweig der Realschulbildung zu entwickeln. Dies hat eben jetzt Max Nath, Direktor des Realgymnasiums in Nordhausen, in maßvoller und doch unzweideutiger Kritik öffentlich ausgesprochen.[2])

sowie ästhetische Rücksichten in den Vordergrund treten und Sorgfalt zu verwenden sein auf Herausarbeitung des Gedankeninhaltes und Zusammenhanges einer Gedankenreihe." Man vermißt geradezu einen Hinweis auf die Philosophie, für die inzwischen Prof. Ruska in seiner vortrefflichen Sammlung den Stoff bereit zu stellen begonnen hat: „Englische und französische Schriftsteller aus dem Gebiete der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft", im Verlage von Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

1) Lambeck, „Wie können die Realgymnasien und Oberrealschulen auch ohne Berücksichtigung der alten Sprachen für die Erziehung des geschichtlichen Denkens wirksam sein?" Monatschrift für höhere Schulen, I (1902), S. 609—620.

2) Nath, „Einführung in das antike Geistesleben an den realistischen Lehranstalten." Neue Jahrbücher XX (1907), S. 455—464.

Und es fehlt ihm sicher nicht an Gesinnungsgenossen. Gerade die innerlich überzeugten Freunde des realistischen Bildungswesens müssen ja viel zu stolz sein, um dessen Anspruch auf Vollgültigkeit mit erborgtem Glanze zu begründen, während sie vollkommen in der Lage sind, aus eigenem Boden mit selbständiger Kraft edles Metall zu Tage zu fördern und nutzbar zu machen. In welcher Weise die neueren Sprachen dazu mitwirken können, wurde schon angedeutet; Nath betont mehr den Anteil von Mathematik und Naturforschung, und gibt in wenigen Zügen ein ansprechendes Bild einer durch diese Wissenschaften bestimmten Geistesbildung. Die Ueberzeugung, die er ausspricht, hilft er selbst befestigen: „Daß idealer Sinn an jedem Unterricht erwachsen kann."

In diese beiden großen Beziehungen hinein wird ja ein jeder von uns geboren: zur Menschheit, deren Glied er selbst ist, und zur Natur, die uns alle umfängt und uns auch da in ihrem Bann hält, wo sie unserm Willen dienstbar gemacht wird. Dieser doppelten Beziehung entsprechen heute zwei ungeheure Gebiete des Wissens. In einem ausgeklügelten Lehrsystem, das auf dem Papier steht, mag man aus beiden das Wichtigste vom Wichtigen zusammendrängen; aber das ist dann keine lebendige Einheit, wie sie ein wirklicher Mensch mit seinem Denken umfaßt. Trösten wir uns mit etwas Besserem: wo immer die Betrachtung einsetzt und in die Tiefe dringt, führt sie von selbst zur Erkenntnis der Zusammenhänge, die das Getrennte verbinden. „Die Natur", sagt Goethe, „hat keine Sprache noch Rede; aber sie schafft Zungen und Herzen, durch die sie fühlt und spricht." Erforschung und Unterwerfung der Natur sind doch das Werk von Menschen; so braucht ein Unterricht, der von ihr ausgeht, die leuchtenden Bilder großer Männer nicht in der Ferne zu suchen. Das Anschauen einer Persönlichkeit, wie sie aus Helmholtz' Populären Aufsätzen, aus Werner Siemens' Selbstbiographie, aus irgend einer schlichten Erzählung des Lebens von Alfred Krupp zur Jugend spricht, ist das beste Mittel, dafür zu sorgen, daß diese über der Natur den Menschen nicht vergesse. Und dann ist es doch immer der Lehrer, der das Neue vermittelt, auch er ein lebendiger Mensch und, wo einer Schule das Glück wohl will, kein bloßer Mitläufer, sondern selbst ein Förderer der Wissenschaft, für das, was ihn erfüllt, auch persönliche Anteilnahme weckend. Hermann Müller in Lippstadt, der viel Gescholtene, muß ein solcher Lehrer gewesen sein; das hat mancher seiner alten Schüler im Stillen bezeugt, wenn er auf einer Alpenwanderung in Tyrol das Grab des zu früh Verstorbenen aufsuchte.

Eins aber ist unerläßlich, damit Wirkungen, wie sie hier gemeint sind, zu Stande kommen: Zeit, Ruhe, Gründlichkeit. Das wollen viele gerade unter den heutigen Wortführern des realistischen Unterrichts nicht erkennen. Anstatt neue Zweige da zu entwickeln, wo sie aus natürlicher Wurzel hervorgehen und freieren Raum haben sich auszuwachsen, trachten sie doch wieder danach, alle Früchte auf denselben Stamm zu pfropfen. Die Naturwissenschaften haben an den Realanstalten eine große Aufgabe; da mag dann auch biologische Betrachtung aus dem Vollen gezeigt und geübt werden. Das Gymnasium muß, wenn es den eigenen Pflichten treu bleiben soll, auf eine Vermehrung seiner Lehrfächer verzichten und

sich begnügen, in Geschichte und Kulturgeschichte der Alten, in Literatur und Sprache den der Biologie entnommenen Entwicklungsbegriff zur Anschauung zu bringen. Ist es eine zu kühne Hoffnung, daß ein auf diese Weise erwecktes Interesse von empfänglichen Schülern durch private Lektüre weiter verfolgt werden wird? Oder will man durch Allseitigkeit des Unterrichts das private Studium entbehrlich machen? Das würde heißen: es einschläfern. Hungrig und durstig nach Wissenschaft sollen unsere Schüler zur Hochschule gehen, nicht überladen mit vielerlei Kost. Ich habe kürzlich die Freude gehabt, an einer Oberrealschule — hoffentlich bald auch an einem Realgymnasium — zur Ausarbeitung des Lehrplans für allgemeine Geographie in den drei oberen Klassen mitzuwirken. Für dreimal 40 Stunden ein überreicher Inhalt; eine Fülle interessanter Disziplinen muß berührt werden: und doch mag es gelingen, von der Bedeutung und dem Zusammenhang ihrer Probleme eine Vorstellung zu geben. Was hat fachmännischer Uebereifer dem Gymnasium statt dessen bescheren können? Eine Reihe von „erdkundlichen Wiederholungen". Daß ein Gymnasialprimaner, weil sein Stundenplan keine Geographie enthält, aus eigenem Eifer Ratzel und Kirchhoff liest, läßt sich sehr wohl denken; daß er durch Neueinprägung der in Tertia erworbenen Kenntnisse zu ähnlichen Studien angeregt werden könnte, glaubt das irgend jemand? Ueberhaupt kommt es doch im Unterricht der höheren Klassen nicht so sehr darauf an, Kenntnisse mitzuteilen, als Betrachtungsweisen zu lehren. In dieser letzten, schönen und würdigen Aufgabe sollten die verschiedenen Schularten mit einander wetteifern.

Tüchtige Menschen zu erziehen, mit klarem Blick und selbständigem Urteil, ist das gemeinsame Ziel. Die Verschiedenheit des Ausgangspunktes bringt es mit sich, daß eine realistische Lehranstalt mehr bemüht sein muß, durch theoretische Vertiefung, das Gymnasium mehr, durch praktische Belebung des ihm eigenen Stoffes über sich selbst hinauszugehen. Möge jede Schule auf dem ihr gegebenen Wege rüstig vorwärts schreiten. Getrennt marschieren und — dereinst im Leben — vereint schlagen: wenn doch dieser durch Taten bewährte Grundsatz preußischer Feldherrnkunst endlich im Schulwesen mit Entschiedenheit befolgt würde! Statt dessen sucht man immer wieder alle auf derselben Straße und an denselben Tränkplätzen zusammenzubringen. Und an Häufung der Menschen fehlt es doch ohnedem nicht. Wie auf der eleusinischen Straße die Feiernden in dichten Scharen dem Festorte zu sich bewegten, so drängt sich die Menge, und wird sich immer mehr drängen, zu den Toren unserer höheren Schulen. Das kann und will niemand hindern. Aber es soll gelingen, Gliederung in die Massen zu bringen, zu sondern, was innerlich verschieden ist. Nicht durch äußeren Zwang; vollends nicht durch Abschließung der Begabteren in bevorzugten Anstalten. Dieser Gedanke, kürzlich hervorgetreten, ist aus inneren wie äußeren Gründen unannehmbar; gerade der Anblick der Starken, die vorauseilen, ist für die Schwächeren der beste Sporn. Aber der Spielraum darf nicht fehlen, damit sie sich scheiden; wie nach der Art der Begabung, so nach dem Grade. Beides hängt hier aufs engste zusammen. Denn wenn Allen im wesentlichen derselbe dünne Auszug aus denselben Wissenschaften geboten wird — und etwas

anderes kann die Einheitsschule, der man uns wieder zuführen will, nicht bieten —, so bleibt nirgends Gelegenheit zu voller Vertiefung, nirgends ein Anlaß zur Betätigung ungewöhnlicher Kräfte. Dies ist nicht bloß eine Sorge der Zukunft. Seit 1891 ist bei Gestaltung der Lehrpläne die Rücksicht auf die Schwachen, die das Ziel der Schule doch nicht erreichen, gar zu sehr bestimmend gewesen. Und so werden jetzt manchem fähigen und frischen Jungen die schönen Primanerjahre verkümmert, weil man zwar nichts von ihm fordert, ihm aber auch nichts gibt. Wahrlich, es ist Zeit einzulenken, und auf dem Wege, der abwärts führt, nicht weiterzuschreiten.

Bakchen werden immer wenige sein im Vergleich zu den vielen, die den Thyrsos schwingen: das liegt in der menschlichen Natur und läßt sich nicht ändern. Aber wenn den vielen überall der Trieb innewohnt, sich behaglich und laut ihrer Ueberlegenheit zu freuen, so ist dies etwas, dem entgegengearbeitet werden kann. Die Schranken sind geöffnet; wer will, mag im Lauf seine Kräfte versuchen. Das Ziel aber muß überall so gesteckt sein, daß es auch die Starken herausfordert, all ihr Können aufzubieten. So war es wohl einst; aber ist es noch heute so? Hoffen wir denn, daß in unserem höheren Schulwesen die Gesinnung erhalten bleibe und, wo es not tut, wieder lebendig werde, die auch andre Werte als die des Marktes zu schätzen versteht, die, ob es nun gilt Einrichtungen zu schaffen oder sie anzuwenden, vor allem an künftige Führer der Nation denkt und für ein verantwortungsvolles Tun nicht die Forderungen der Menge, nicht den Beifall der Menge maßgebend sein läßt.

Münster i. W. Paul Cauer.

Der Streit um den Wert des fremdsprachlichen Unterrichts in Wien.

Bericht über den Vortrag von Wilh. Ostwald am 3. Dez. 1907.

(Aus dem „Neuen Wiener Tagblatt" vom 4. Dez. Nr. 333.)

Geheimrat Professor Ostwald beschloß gestern die Serie seiner diesjährigen Wiener Vorträge im Verein für Schulreform. Der große Hörsaal des Elektrotechnischen Instituts — nebenbei erwähnt, einer der größten Lehrsäle der Wiener Hochschulen — konnte kaum die Zahl der Erschienenen fassen, die gekommen waren, um den großen Naturforscher über die „Naturwissenschaftlichen Forderungen zur Mittelschulreform" zu hören. Regierungsrat Professor Dr. Schwiedland eröffnete die Versammlung und betonte, der Verein wolle nicht ein bloßes Zentrum der Kritik sein, sondern wünsche zur Klärung der Gedanken beizutragen, um womöglich die Richtung zur Lösung einer brennenden Kulturfrage zu weisen. Schon zeigt sich Einigkeit in vielen Forderungen, als da sind: die Entlastung der Schüler, die Pflege ihrer freieren Entwicklung, das Erlernen von Dingen, die einen Lebenswert haben, die Anschaulichkeit im Unterrichte, das Ersetzen eingelernten Wissens durch erarbeitete Kenntnisse. Zu wünschen sei, daß die Regierung den Fragebogen ihrer Mittelschulenquete, welchen noch das Amtsgeheimnis umgibt, bei Zeiten veröffentliche, um dadurch zur Bildung klarer Ansichten in sachlicher Erörterung beizutragen. Dann übergab Regierungsrat Schwiedland dem Gaste das Wort.

„Ich habe", so begann Professor Ostwald, „dreifach die aktive Legitimation, in dieser Sache mitzusprechen, erworben. Ich habe selbst die Mittel-

schule durchgelebt, bin Vater von drei Söhnen, von denen der jüngste noch in der Mittelschule steckt, und war selbst Realschullehrer in Dorpat. In meinem weiteren Leben mußte ich immer neben der Forschung auch dem Unterrichte obliegen, bis ich endlich, dem Ermüdungsgefühl Rechnung tragend, meine Leipziger Professur vor etwas über einem Jahre niederlegte." Er hatte, so meinte Ostwald weiter, zur Genüge Gelegenheit gehabt, Eindrücke vom Schulwesen zu gewinnen. Die Erinnerungen, die nun seine gesammelten Erfahrungen liefern, sind, was die Volksschule anlangt, ziemlich wohltuende. Nicht er allein, wahrscheinlich jeder, der sich der Zeit des Schulbeginnes erinnert, wird es zugeben müssen, daß es ein ganz schönes Leben in der Volksschule war, daß er sich in ihr wohlgefühlt habe. Auch der Ausgang der Schuljahre: die Universität steht jedem in schöner Erinnerung. Das graue Elend war aber das Leben in der Mittelschule. Begegnete man noch einem guten Lehrer, so ging es noch an. Man konnte sich ihm anschließen, es war einer da, der einem mithalf, das Lebensschifflein zwischen den gefährlichen Klippen und Riffen durchzubringen. Wer sich aber eines solchen guten Lehrers nicht erfreuen konnte, dem ging es herzlich schlecht. Die bösen Träume, die ihn manchmal heimsuchen, bewegen sich in der Zeit, da er die Mittelschule besuchte oder an ihr lehrte. Der Energetik des Lebens entspricht aber dieser Zustand nicht; die Lebensverhältnisse müssen immer angenehme Erinnerungen im Menschen wachrufen. Die Volksmedizin, die annimmt, ein Heilmittel müsse recht bitter sein, damit es nützen könne, irrt sich, und es beruht auch die Anschauung auf Irrtum, es müsse dem Schüler in der Mittelschule recht schlecht ergehen, denn nur so könne er es zu etwas Ordentlichem bringen. Und wie schön wäre es im Gymnasium oder in der Realschule, wenn der Junge hier das lernen könnte, wozu er Lust hat. Man mache sich gar keinen Begriff davon, was man mit einem jungen Menschen alles erreichen kann, ist er nur mit seinem Herzen dabei.

Seine Erkenntnis von der Unhaltbarkeit der Mittelschule in ihrer jetzigen Form stammt nicht aus jüngster Zeit. Er habe schon lange die Unzweckmäßigkeit vieler Einzelheiten erkannt, aber er fand nicht den Mut, öffentlich aufzutreten, da er über die allgemeinen Grundlagen, wie eigentlich das Mittelschulwesen umzugestalten wäre, nicht zu vollständiger Klarheit kommen konnte. Erst in der letzten Zeit, da er drei Wege zur Erforschung des eigentlichen Uebels im Mittelschulwesen vollendet hatte, ist es ihm klar und deutlich geworden, was denn eigentlich zu tun sei. Der erste Weg war eine Arbeit, die er sich selbst gestellt habe, die biologische und die psychographische Untersuchung großer Forscher, soweit sie sich mit Mathematik und Naturwissenschaft beschäftigt haben. Hiebei kam zutage, daß die großen Führer der Menschheit die geistige Speise unbedingt zurückwiesen, die ihnen im philologischen Gymnasium geboten, besser gesagt, aufgezwungen wurde. Fast ausnahmslos waren sie die Schmach der Schule, die Sorge ihrer Lehrer und bestenfalls haben sie die Klassen mit Ach und Krach durchgemacht. Von den großen Arbeitern des Energieprinzips saß zum Beispiel Robert Mayer sehr oft in der letzten Bank und dort auf dem letzten Platz. Liebig wurde einfach aus der Schule entfernt, weil er es gewagt hat, auf die Frage, was er werden wolle, zu antworten: „Ein Chemiker". Helmholtz, Sohn eines Gymnasiallehres, vom Hause aus also gewiß nicht revolutionär, gestand, daß er während der Lateinstunde unter der Bank sich mit Fragen der Geometrie und Optik beschäftigt habe, und gab zu, wäre die väterliche Protektion nicht gewesen, wer weiß es, wie es ihm in der Mittelschule ergangen wäre. Ueberlegt man, so meinte Ostwald weiter, daß zahllose Anlagen zu hervorragenden Leistungen nicht mit so viel Willenskraft gepaart sind, als für einen derartigen Kampf des Schülers gegen die Schule erforderlich ist, so kommt man, man muß es gerade heraussagen, zu dem Schlusse,

daß unser Unterrichtssystem ungezählte Begabungen zerstört, welche unter angemessener Pflege sich zum Gewinn ihres Volkes und der Menschheit entfaltet hätten. Die Mittelschule ist eine Anstalt, wo geniale Begabungen vernichtet werden, und nur die, die sich in der Mittelschule durch die sogenannte harmonische und abgeschlossene Bildung nicht abhobeln lassen, werden wahrhaft tüchtige Menschen. Der gute Schüler aber geht in der Regel zum größten Staunen seines Lehrers zugrunde.

Der zweite Weg, der Ostwald die Fehler und Mängel der Mittelschule erkennen ließ, waren seine Studien über das Problem einer Weltsprache, wobei er erfuhr, von wie viel Willkür, Zufälligkeit, Mangel an Ordnung und Logik die natürlichen Sprachen abhängig sind. Er erblickte, als er unter Mithilfe hervorragender Vertreter der Sprachwissenschaft eingehende Untersuchungen über das Werden und Wesen der Sprache machte, endlich die tiefe Kluft, die stets zwischen dem aktuellen Denken einer gegebenen Menschengruppe und den in der Sprache vor Jahrhunderten niedergelegten und inzwischen nicht entfernten Anschauungen vergangener Vorfahren klafft und klaffen muß. Jene Anschauungen sind längst vergessen und fossil geworden; dennoch bestimmen sie noch heute in entscheidender Weise die Formen, in der wir unsere gegenwärtigen Gedanken prägen müssen. Und doch hat man in unseren Mittelschulen eine Achtung und Verehrung vor den Sprachen, wie man sie nur vor einem Fetisch hat. Die Sprache hat nach Ostwald nicht nur keinen positiven, sondern direkt einen negativen Bildungswert. Durch ihr Erlernen ist niemand gescheiter geworden. „Ich bin nur dümmer geworden, wenn ich fremde Sprachen gelernt habe", sagte Ostwald unter großer Heiterkeit. Die singuläre Notwendigkeit des Sprachenerlernens ist gewiß vorhanden. Der Kaufmann soll und muß Französisch und Englisch lernen, weil es seine Lebensbedingungen erfordern, aber wegen dieser singulären Notwendigkeit müsse man nicht die Mittelschüler überbürden. So wie es mit den modernen Sprachen, so geht es auch eigentlich weit ärger mit den antiken Sprachen. Freilich wird sich der Geschichtsforscher mit ihnen beschäftigen müssen, aber nur wie mit einem Instrument zur Aufdeckung der Geschehnisse, die sich zu Lebzeiten unserer Altvordern ergeben haben. Eine Sprachwissenschaft, wie sie in unseren Mittelschulen betrieben wird, gibt es nicht. Das logische Denken kann man durch Sprachen nicht erlernen. Die vielen Fehler, die die Kinder beim Sprechen begehen, sind gerade das Ergebnis der Unlogik der natürlichen Sprache. Man möge mir beweisen, daß der Intellekt von dem Beherrschen vieler Sprachen abhängt. Wäre dies wahr, so müßten Hotelportiers und Schlafwagenkontrolleure wohl die intelligentesten Menschen sein.

Der dritte Weg, den Ostwald einschlug, war das Studium über die Frage: Was ist das Kennzeichen der Wissenschaft? Hiebei kam er zu folgendem Schlusse: Die Merkmale der Wissenschaft sind: Sie muß befähigt sein, die Menschheit zu führen und dann die Zukunft vorauszusehen. Dinge, auf welche diese Merkmale nicht passen, haben mit der Wissenschaft nichts zu tun. Die Sprachwissenschaften aber registrieren bloß und beobachten. Inwiefern kann zum Beispiel das Studium der Altphilologie selbst förderlich auf das Geschick der Menschheit einwirken? Und deshalb muß der Sprachunterricht aus der Schule soweit verbannt werden, als die praktische Notwendigkeit der Kenntnis der modernen Sprachen dies nur gestattet. Das Sprachenlernen auf der Schule soll auf eine rein technische Gewinnung der Fertigkeit im Lesen und Verstehen eingeschränkt werden.

Da anderseits alles, was die Menschheit an exakter Logik erarbeitet hat, in den Naturwissenschaften lebendig verkörpert ist, haben diese die Grundlage des

Mittelschulunterrichtes zu bilden. Daneben geht das Studium der Geschichte, deren kultureller Inhalt sich unmittelbar an die Naturwissenschaften anschließt. Auch bietet die Uebung in der Muttersprache reichlich Gelegenheit, der heranwachsenden Jugend für Herz und Gemüt Nahrung aus den Werken unserer großen Dichter und Denker zu vermitteln. An einer Schule solcher Art werden Eltern wie Schüler, und nicht zum mindesten auch die Lehrer endlich wieder Freude haben, die aus dem gegenwärtigen Gymnasium ganz entwichen ist.

Zum Schlusse sprach noch Ostwald über die harmonische Bildung unserer Mittelschulen, die er ebenfalls als entwicklungshemmend bezeichnete. Man soll keine Furcht vor der einseitigen Bildung haben; die wahren Führer der Menschheit waren immer einseitig gebildet. Entwicklung der Individualität sei das höchste Gebot der Unterrichtsbehörden. Das größte Unglück ist die Matura, die muß zunächst aus der Mittelschule verschwinden.

Der Vortrag Ostwalds, der öfters von stürmischem Beifalle unterbrochen wurde, entfesselte nicht endenwollenden Beifall.

Dem Vortrage wohnten unter anderen bei: der Prorektor der technischen Hochschule Professor Hochenegg, die Dekane Professor Freiherr v. Jüptner und Professor Emil Müller, Sektionschef Baron Pidoll, Sektionsrat Dr. Krasnig, die Hofräte v. Lang, Skraup und Kick, Graf Wilhelm Wurmbrand-Stuppach, Graf van der Straaten, die Professoren Awek, v. Reckenschulz, Singer, Bamberger, Schulrat Schönach und Landesschulinspektor Kapp. Entschuldigt hatte sich Ministerialrat Dr. Huemer.

Am 8. Dezember erschien hierauf in der „Neuen freien Presse“ (Nr. 15553) folgender Artikel:

Geheimrat Ostwald als Schulreformer.

Von Universitätsprofessor **H. von Arnim.**

Der „Verein für Schulreform“, der vor kurzem Professor Gurlitts „Pikante Plaudereien“ — so nannte sie der Vorsitzende der Versammlung — über die Schule der Zukunft mit Rührung und Begeisterung aufnahm, hat am 3. Dezember schon wieder einem der „großen Führer der Menschheit“, wie die Zeitungen berichten, für sein Unterrichtsprogramm den obligaten „nicht endenwollenden Beifall“ gespendet. Der berühmte Chemiker Geheimrat Ostwald, der sich aus dem Chemiker in einen „Naturphilosophen“ verwandelt hatte, ist nun zum „Naturpädagogen“ geworden. Da, wie er versichert, „die wahren Führer der Menschheit immer einseitig gebildet waren“, konnte er an seiner Qualifikation für eine Führerrolle in den modernen Bildungskämpfen nicht zweifeln. So hat er denn allen, die noch an das veraltete Schlagwort „harmonische Bildung“ glauben, den Handschuh hingeworfen und die zukunftssichere Fahne der „einseitigen Bildung“ entrollt. Die „Energetik des Lebens“, die „soziale Energetik“ fordert nun einmal diese Einseitigkeit! Auch sonst durfte Geheimrat Ostwald an seiner Legitimation, in dieser Sache mitzusprechen, nicht zweifeln, da er selbst die Mittelschule „durchgelebt“ hat und Vater von drei Söhnen ist, von denen der jüngste noch in der Mittelschule steckt. „Das graue Elend“ in seinem Leben „war das Leben in der Mittelschule“. Noch jetzt suchen ihn bisweilen böse Träume heim, die sich in jener Zeit „bewegen“. Und das ist entschieden nicht in der Ordnung. Denn (so wenigstens der Zeitungsbericht) „die Lebensverhältnisse müssen immer angenehme Erinnerungen im Menschen wachrufen“; sollte dies bei jemandem, obgleich es geschehen muß, doch nicht geschehen — so ist der Beweis geliefert, daß das betreffende Lebensgebiet für eine energ(et)ische Reform reif ist.

Man sollte also öffentliche Schulen gründen, „in denen jeder Junge nur das zu lernen braucht, wozu er Lust hat. Denn man macht sich keinen Begriff davon, was man mit einem jungen Menschen alles erreichen kann, wenn er nur mit seinem Herzen dabei ist.“ Es ist ein Verdienst der jetzt lebenden Generation, diesen unseren Vätern gänzlich entgangenen Gesichtspunkt entdeckt zu haben. Diese, wenn sie auch natürlich nicht mehr ganz so dumm waren, wie unsere Großväter, beurteilten doch solche Fragen noch lediglich mit dem gesunden Menschenverstand, nicht mit jener „exakten“ oder „induktiven“ Logik, die nach Ostwald ausschließlich in der Naturwissenschaft „lebendig verkörpert“ ist; und wie hätten sie ohne diese, bloß auf Grund des gesunden Menschenverstandes, zu der Einsicht gelangen sollen, „daß man mit einem jungen Menschen alles erreichen kann, wenn er mit dem Herzen dabei ist“.

Die Mütter freilich hatten schon immer eine Ahnung davon gehabt, nur wußten sie nicht, wie man auf dieses Prinzip eine öffentliche Schule begründen kann. Die „einseitige Bildung“ hätte ihnen schon behagt, wenn sie der „einen Seite“ ihres Söhnchens entsprochen hätte, aber leider hatten die Knaben der Nachbarinnen andere Einseitigkeiten. Wie sollte man sich also einigen als durch einen Kompromiß? Hätte diese kleine Schwierigkeit nicht bestanden, dann hätten sie sich wohl alle zusammengetan, um mit energischen Mitteln, wie die Frauen in der „Lysistrate“, die Männer mürbe zu machen und endlich zu überzeugen, daß die nach „harmonischer“ Bildung strebende Mittelschule „ungezählte geniale Begabungen zerstört und vernichtet“, die nicht mit einer Willenskraft gepaart sind, wie sie für den Kampf des Schülers gegen seine angeborene Einseitigkeit erforderlich ist. Keine hätte das Beispiel weit zu suchen gebraucht. So aber blieb es bei kummervollem Seufzen — bis der Tröster kam, ein guter Vetter oder Onkel, der ihnen — mit den Worten Ostwalds — verkündete (aber beileibe nicht in die Zeitungen setzen ließ), daß „nur die, die sich in der Mittelschule durch die harmonische Bildung nicht abhobeln lassen, wahrhaft tüchtige Menschen werden, der gute Schüler dagegen in der Regel zum größten Staunen seiner Lehrer zu Grunde geht.“ Wenn der tröstende Onkel so der Mutter die Genesis seiner eigenen Tüchtigkeit schilderte, zuckten unsere Väter halb lachend, halb ärgerlich die Achseln (wußten sie doch, daß der Onkel im stillen selbst darüber lachte); uns aber hat nun die „exakte Logik“ gelehrt, solche Tröstungen selbst mit „nicht endenwollendem Beifall“ zu begrüßen! Oder es ist das Ewig-Weibliche, das uns überwältigt hat.

Die Schwierigkeit der Sache besteht nicht mehr. Alle wollen jetzt offenbar dieselbe Seite ausbilden; und das ist erst der wahre Triumph der „einseitigen Bildung“ und der größte Vorteil für Staat und Gesellschaft, wenn alle dieselbe Einseitigkeit haben. Man braucht nur den Sprachunterricht, nicht nur den lateinischen, sondern auch den französischen und englischen abzuschaffen und ausschließlich die Naturwissenschaften zur Grundlage des Mittelschulunterrichtes zu machen (vielleicht noch etwas Geschichte dazu, aber nur den Teil, der „sich unmittelbar an die Naturwissenschaften anschließt“ und ihre Fortschritte als den einzigen „kulturellen Inhalt“ des bisherigen Menschheitslebens hinstellt), so werden Eltern und Schüler wieder Freude an der Schule haben. Oder werden sich auch dann wieder „wahre Führer der Menschheit“ in spe unter den Jungen finden, die für einen Zweig der Naturwissenschaft eine „geniale Begabung“ ohne Willenskraft haben und die „harmonische“ Ausbildung in ihren verschiedenen Zweigen als Hemmung und lästige „Abhobelung“ empfinden? Doch lassen wir unsere Gedanken nicht zu weit in die Zukunft fliegen. Ueberlassen wir künftigen Genies, das Prinzip der „einseitigen Bildung“ noch konsequenter durchzuführen. Daß wir es überhaupt gefunden haben, ist einer der größten Fortschritte der

Menschheit, und zwar von jener Art, wie sie in der Gegenwart glücklicherweise in fast jeder Zeitungsspalte berichtet werden können.

Geheimrat Ostwald hat drei verschiedene Wege zur Erforschung des eigentlichen Uebels im Mittelschulwesen eingeschlagen. Der erste dieser Wege, „die biologische und psychographische Untersuchung großer Forscher" entspricht etwa dem, was unsere Väter Erkundigung nach den Schulerlebnissen großer Männer genannt haben würden. Aber man merkt gleich, wenn man diese alten griechischen Worte hört (wohl fossile Ueberreste aus den Zeiten der griechischen Barbarei?), daß jene alte, höchst einfache Erkundigung hier auf das Niveau der naturwissenschaftlich-exakten Forschung erhoben ist. Die biologische und psychographische Untersuchung verhält sich zu jenen Erkundigungen wie die „induktive Logik" zum gesunden Menschenverstand. Es hat sich denn auch mittelst dieser modernen Methode feststellen lassen, daß „Robert Mayer oft auf der letzten Bank saß und Helmholtz sich während der Lateinstunde unter der Bank „mit Fragen der Geometrie und Optik beschäftigte", wie sich ja öfters der Zeit voraneilende Schüler in der einen Lektion schon „mit Fragen der Wissenschaft beschäftigen", die in der nächsten Lektion darankommen. Natürlich wurde diese exakte Untersuchung nur auf Mathematiker und Naturforscher ausgedehnt — ob auf alle namhaften? Denn nur auf dieser einen Seite sind „wahre Führer der Menschheit" zu finden. Auf diesem Wege ergab sich also als das „eigentliche Uebel" der philologische Unterricht.

Der zweite Weg, der zu demselben Ziele führte, war Ostwalds Studium des Problems der Weltsprache. Unter Mithilfe hervorragender Vertreter der Sprachwissenschaft (hier heißt sie noch so, denn erst auf dem dritten Wege ergab sich, wie wir noch sehen werden, daß es eine Sprachwissenschaft überhaupt nicht gibt), unter Mithilfe also dieser hervorragenden Gaukler, die sich fälschlich als Vertreter einer Wissenschaft ausgaben, gelang es Ostwald, „die tiefe Kluft festzustellen, die stets zwischen dem aktuellen Denken einer gegebenen Menschengruppe und den in der Sprache vor Jahrhunderten niedergelegten und inzwischen nicht entfernten Anschauungen „vergangener" Vorfahren (sic!) klafft und klaffen muß". Der natürlichen Sprache, an der ungezählte Millionen mitgeschaffen und mitgewoben haben, um sie zu einem geeigneten Ausdrucksmittel alles dessen zu machen, was in des Volkes Geist und Herz kommen kann, an der auch noch jetzt das ganze Volk weiterschafft, um sie immer wieder den veränderten Bedürfnissen des Gedankenaustausches anzupassen, muß vom Standpunkt des „Vereines für Schulreform" und des „Ideals einseitiger Bildung" eine Homunculus- und Retortensprache weit vorgezogen werden, die ein einzelner Mensch erfunden hat, einer der „großen Führer der Menschheit" natürlich, der die Sprache von der verwirrenden Vielseitigkeit und Mannigfaltigkeit eines bloßen Naturproduktes — man hüte sich, solche „wie einen Fetisch zu verehren" — ganz zu befreien wußte und ihr die strenge Regelmäßigkeit, Ordnung und Zweckmäßigkeit einer Maschine verlieh. Das Studium der natürlichen Sprachen hat daher nicht nur keinen positiven, sondern direkt einen negativen Bildungswert. Durch ihr Erlernen ist niemand gescheiter geworden. Geheimrat Ostwald sagt aus seiner Erfahrung, daß er durch das Erlernen fremder Sprachen „nur immer dümmer geworden ist". Es scheint daher, daß er sich besonders in der letzten Zeit seiner Leipziger Professur mit fremden Sprachen beschäftigt hat, wodurch dann das „Ermüdungsgefühl", das ihn schließlich zur Niederlegung seiner Professur nötigte, und seine weitere Wirksamkeit erklärlich würde. Der Schreiber dieser Zeilen, der sein ganzes Leben sprachlichen und geschichtlichen Studien gewidmet hat, wagt gar nicht an das Ausmaß zu denken, das seine eigene Dumm-

heit oder die jener „hervorragenden" Gaukler infolge dieser andauernden Beschäftigung mit Sprachen erreicht haben dürfte. Er wagt daher auch nicht, zu gestehen, daß ihm die ganze Theorie als absolut verfehlt, ja, wenn ein sehr starker Ausdruck erlaubt ist, schon fast als kleinpeterisch erscheint. [1])

Es ist dies offenbar nur eine Folge der bekannten Rückständigkeit aller, besonders der klassischen Philologen, die statt zur „induktiven Logik" fortzuschreiten, noch auf dem Standpunkt unserer Väter, dem überholten Standpunkt des gesunden Menschenverstandes stehen geblieben sind; deshalb, lediglich deshalb kommt ihm das Wort Hannibals über den griechischen Professor Phormion auf die Zunge: „Multos se deliros senes saepe vidisse, sed qui magis quam Phormio deliraret vidisse neminem". Wenn ein Philologe sich als Narr zeigt, so sagen unsere Gegner, daran sei die Philologie schuld; alle Philologen seien „weltfremde Träumer!" Wir können, wenn einem Naturforscher dasselbe passiert, nicht mit gleicher Münze zahlen und sagen, die Naturwissenschaft sei schuld daran. So bleibt uns nur der Ausweg, auf die persönliche Minderwertigkeit der betreffenden Männer hinzuweisen. Doch ich nehme alles zurück, was ich etwa soeben für Ostwald Beleidigendes über seine Aehnlichkeit mit Kleinpeter gesagt habe; ich muß mich doch vor der Wucht seiner Argumente beugen. Denn „wenn der Intellekt von dem Beherrschen vieler Sprachen abhinge, so müßten ja Hotelportiers und Schlafwagenkontrolleure wohl die intelligentesten Menschen sein". Dagegen läßt sich nichts sagen, denn es ist unleugbar, daß Hotelportiere und Schlafwagenkontrolleure just in dem Sinne „viele Sprachen beherrschen", in dem die jetzige Mittelschule Sprachen betreibt.

Der dritte Weg, den Ostwald einschlug, war das Studium der Frage: „Was ist das Kennzeichen der Wissenschaft? Hiebei kam er zu folgendem Schlusse: „Die Merkmale der Wissenschaft sind, daß sie befähigt sein muß, die Menschheit zu führen und dann die Zukunft vorauszusehen." Aus dieser Begriffsbestimmung ergab sich dann unmittelbar, daß die Sprachwissenschaften keine Wissenschaften und folglich aus der Schule zu verbannen sind. Gern möchte man das „induktive Verfahren" kennen, durch das Ostwald, ohne einige Wissenschaften von vornherein von der Induktion auszuschließen und damit einen logischen Schnitzer zu begehen, den selbst der gesunde Menschenverstand unserer Väter vermieden haben würde, zu der obigen Begriffsbildung gelangen konnte. Es müssen dabei Kunstgriffe der Methode zur Anwendung gekommen sein, von denen unsereiner sich nichts träumen ließ. Die Sprachwissenschaft registriert und beobachtet bloß, lehrt Ostwald, sie sagt nichts Zukünftiges voraus. Wenn der französische Sprachlehrer seinem Schüler voraussagt, daß er bei seiner Reise in Frankreich diese oder jene Wendung aus dem Munde gebildeter Franzosen oft vernehmen wird, daß diese oder jene Aussprache ihn sofort als Fremden kenntlich machen wird u. s. w., so soll, nach Ostwald, der Schüler dem Lehrer nicht trauen. Denn diesen befähigt sein Fach nicht, etwas vorauszusagen. Die Naturwissenschaft führt die Menschheit hauptsächlich durch die praktischen Anwendungen der Naturgesetze, die sie entdeckt; denn diese Anwendungen sind es, wie wir alle wissen, die das ganze Leben der Völker umgestalten. Glaubet aber ja nicht, daß wer eine Sprache beherrschen gelernt hat, durch die praktische Anwendung des Gelernten die Menschen führen und leiten kann, wie es sich die Dichter und Volksredner einbilden. Es ist nämlich die Sprache ein exzeptionelles Ding im Weltganzen. Alle Dinge in der Welt sind einer wissenschaftlichen Behandlung fähig,

---

1) Herr Kleinpeter, Prof. der Math. u. Physik am Gmundener Gymnasium, hat sich durch eine Schrift „Mittelschule und Gegenwart" u. viele Zeitungsartikel berühmt gemacht. Näheres über ihn berichtet die Zeitungsschau im 2. Heft der Mitteilungen der Wiener „Vereinigung d. Fr. d. hum. Gym." U.

nur die Sprache nicht. Sie steht außerhalb des Naturzusammenhanges und lehrt nichts über ihn. Ueber die sprechenden Wesen und ihr psychisches Leben gibt sie keine Auskünfte. Sie ist der einzige Gegenstand, mit dem sich ein denkender Mensch nicht beschäftigen darf, weil sonst das Ideal der „einseitigen Bildung" in die Brüche ginge. Ich habe versucht, den Lesern der „Neuen Freien Presse" von dem Gedankenkreis eine Vorstellung zu geben, an dem sich am 3. Dezember d. J. im großen Hörsal des elektrotechnischen Instituts der „Verein für Schulreform" berauscht, dem er „nicht endenwollenden Beifall" gespendet hat. Ich habe mich absichtlich jeder Andeutung einer Kritik enthalten oder doch die, welche sich mir in die Feder drängte, bescheidentlich wieder zurückgenommen. Mich als Historiker und Epimetheus hat es gefreut, eine jener prometheischen Naturen bei der Arbeit zu sehen, die als „große Führer der Menschheit" heute das Volk anführen — unter „nicht endenwollendem" Beifall.

Damit dem Audiatur et altera pars entsprochen werde, lassen wir nun den Artikel eines durch Ostwald Begeisterten folgen, der im „Pester Lloyd" vom 8. Dez. v. J. zu lesen ist, und bitten uns zu glauben, ohne daß wir hundertmal ein (so!) einfügen, daß wirklich dort steht, was hier abgedruckt ist. — Oder sollte auch diesen Artikel einer von den niederträchtigen Philologen verfaßt haben, der die Schwierigkeit satiram non scribere nicht überwand? Die Stelle über Dionysius Thrax, so Falsches sie auch dem Wahren beimischt, riecht in der Tat nach einer philologischen Feder. Haben wir aber eine Satire vor uns, so ist hier besonders auch die meisterhafte Nachahmung des Reformerstils anzuerkennen.

„Griechisch und Latein — 'raus damit."

Ein pädagogisches Ereignis. Von X. X.

Die Akropolis in Trümmern, der Palatin verschüttet, das Forum verschwunden. Eine Säule steht noch da und dort. Und wie ein Samson stemmt sich der Leipziger Chemiker Ostwald an sie, um sie zum Wanken zu bringen. Auch sie kann stürzen über Nacht. Professor Ostwald ist ein Radikaler. Nie hat er halbe Arbeit getan. Erst hat er mit der Materie aufgeräumt und die Energie an ihre Stelle gesetzt. Er mag es in sich gefühlt haben, daß im Anfang nicht das Wort gewesen. Im Anfang war die Energie. Und so war sein Kampf, den er seit Jahrzehnten kämpft, auch immer ein Kampf der Energie gegen das Wort. In der Chemie, in der Physik, in der Philosophie.

Im Wiener Verein für Schulreform hat er nun vor einigen Tagen nicht nur gegen das Wort im übertragenen Sinne gekämpft. Er kämpfte gegen das Wort direkt. Gegen das Wort, soweit es Vokabel ist. Und soweit es sich als Vokabel aufbläst und breit macht. Und etwas sein will, weil es durch zwei Jahrtausende etwas war. Etwas? Vokabel war Alles. Es war das goldene Kalb, um das eine betörte Menschheit durch vierundzwanzig Jahrhunderte sich im Kreise drehte. Vokabeln waren der Inbegriff des Wissens. Das Um und Auf der Bildung. Griechische und lateinische Vokabeln tanzten bei Nacht auf allen Schuldächern, um bei Tag mit Würde und Grazie in die Köpfe zu fahren. In die Köpfe der Großen in der Oktava[1]), die mit ihnen nicht fertig werden konnten. Und in die Köpfe der Kleinen der Prima, die mit ihnen nichts anzufangen wußten. Denn das Reich der Vokabeln war unendlich. Man lernte und lernte Vokabeln, aber man kannte sie nie. Sie waren auch gar nicht da,

1) In den österreichischen und ungarischen achtjährigen Gymnasien heißt die unterste Klasse Prima, die oberste Oktava. U.

um gewußt zu werden. Sie waren nur da, um uns Menschen zu quälen. Zu quälen im Nominativ und zu quälen im Genitiv. Im Indikativ, Perfect, Supinum und Infinitiv. Speziell aber im Aorist. Denn der Aorist, das war die unterste Hölle, das reine Fegefeuer. Dort wurde man langsam geröstet. Er war schwach und stark, der Aorist, aber der schwache war der stärkere. Den starken, den konnte man noch begreifen. Der schwache hingegen war unfaßbar. Nie wußten wir, zu was er gut sei und was er bedeute. Und besonders, wenn er in seiner passiven Form kam: als schwacher, passiver Aorist. Dann stand der Angstschweiß uns auf der Stirne. Wir litten Leibesqualen. Es wurde uns regelmäßig übel. Nur Einer stand da. Grinsend und moquant und sekkant. Und der genau wußte, wie er lautet. Der griechische Professor. Er wußte es genau, denn er hatte seine Lebenskraft daran gesetzt, es zu wissen. Und war deshalb lang und dürr und mager geworden. Er und seine Kollegen, die je Griechisch lehrten. Sie ganz allein wußten alles. Und waren stolz darauf, übermütig stolz, arrogant. Wie es ja nie etwas Arroganteres gegeben hat, als klassische Philologen. Aber auch nichts, was man mehr respektierte. Sie wußten zu imponieren und man glaubte ihnen, daß es etwas sei, Griechisch zu wissen und Lateinisch. Und daß alle Bildung wirklich darin kulminiere. Nichts aber spricht mehr für den Bluff, durch den das Lateinertum uns narkotisierte, als der wunderliche Vorschlag, dessen Ausführung Maupertuis, der bekannte Präsident der Berliner Akademie, seinen Zeitgenossen ans Herz gelegt hatte: die Gründung einer Stadt, in welcher zum Nutzen und zur Ausbildung der studierenden Jugend ausschließlich lateinisch gesprochen werden sollte.

Wir lachen heute über den seligen Maupertuis, dessen brillanter Gedanke vor 150 Jahren alle Herren [Herzen?] der Akademiker in helles Entzücken versetzte. Denn seit 150 Jahren ist das Lateinische und das Griechische älter geworden. Nicht nur um 150 Jahre. Aelter geworden um ein Jahrtausend. Ganz alt nämlich. Wie ein altes Möbelstück, das seit Generationen dasteht, abgebleicht, von den Motten zerfressen und wackelig. Und das Niemand anzutasten wagt, weil man es respektiert. Das aber auch niemand mehr gebrauchen kann. Und das man höchstens zeigt, wenn man damit großtun will: „Von unseren Urgroßeltern noch, aus dem achtzehnten Jahrhundert.“ Bis dann ein Urenkel kommt und damit aufräumt und es zum alten Gerümpel wirft. Und ohne Respekt vor Urgroßeltern und zwei Jahrhunderten und den Motten energisch erklärt: „'raus mit ihm!“

So hat Professor Ostwald, der Leipziger Geheimrat, der große Naturforscher und Philosoph, in Wien auch mit den alten Sprachen aufgeräumt. Nicht mit Handschuhen und jener weisen Schonung, mit der man den alten Plunder aus Hochachtung für die Wissenschaft zu behandeln pflegt. Denn nie war es gut, mit Philologen anzufangen. Das wußte schon Lessing. Philologen sind nämlich nicht nur arrogant, sie sind zumeist auch strickgrob. Was aber den Professor Ostwald nicht hinderte, radikal zu sein.

Denn er selbst hatte als Gymnasiast, wie er gesteht, unter dem Latein und dem Griechischen seinerzeit gelitten und die jungen Leiden mit drei Söhnen wieder durchgemacht. Erst mit resignierter Duldung und ohne jedes Verständnis. Aber mit anerzogener Hochachtung. Dann mit inneren Zweifeln, noch aber ohne den entsprechenden Mut. Endlich aber mit vollständiger Klarheit und dann auch mit seiner Energie.

Und mit dieser Energie erklärt er, daß dem Sprachenunterricht ein Bildungswert überhaupt nicht zukomme, am allerwenigsten dem altsprachigen, der aus der Schule zu verbannen ist. Die Lebens- und Entwicklungsgeschichte großer Männer zeige als eine ganz regelmäßige Erscheinung, daß die kräftigen Führer der Mensch-

heit die geistige Speise unbedingt zurückwiesen, welche ihnen im philologischen Gymnasium geboten, beziehungsweise aufgezwungen wurde, und bestenfalls haben sie die Klassen mit Ach und Krach durchgemacht. Unser Unterrichtssystem habe ungezählte Begabungen zerstört, und immer sei es der „klassische Unterricht" gewesen, welcher jenen Widerspruch am stärksten hervorrief. Der klassische Unterricht müsse als ein Apparat zur Zerstörung spezifischer Begabungen bezeichnet werden. Man müsse ihm einen direkt negativen Bildungswert beilegen und ihn als Hindernis des geistigen Fortschritts bezeichnen. Lange hätte ein anerzogener Respekt vor den Sprachen als solchen und das von den meisten reformerisch gesinnten Vertretern der Naturwissenschaften immer noch gemachte Zugeständnis, daß sie für ihre Fächer höchstens den gleichen Bildungswert annehmen wie für die Sprachen, nicht aber einen höheren, ein voraussetzungsloses Eindringen in die Frage verhindert. Auch hätten ja die Philologen, politisch wie sie schon sind, langsam und langsam klein beigegeben und den Naturwissenschaften neben sich einen kleinen Raum gegönnt. Aber ein Kompromiß sei ein Unsinn. Es müsse heißen „raus mit dem Plunder" und Naturwissenschaften und Geschichte an seine Stelle.

Ich kann mir den Mann mit der hohen Stirne und der feinen Nase und der Löwenmähne vorstellen, wie er bei all diesen Sätzen in Feuer gerät und auf den Katheder aufschlägt. Und auch das Publikum, ein großer Saal voll, höre ich frenetisch applaudieren. Zwei Millionen Kinder auf der ganzen Erdenrunde atmen aber erleichtert auf, werfen Grammatik und Lexika zu Boden und schreien aus ganzem Herzen: Heil! Heil! Die Ueberschätzung des alten Sprachunterrichts und die damit parallel laufende Unterschätzung naturwissenschaftlicher Kenntnisse ist uns ins Blut übergegangen. Fast ist sie wie etwas Angeborenes. Doktoren der Universität rümpfen noch immer die Nase, wenn es sich um die neuen Doktoren der Technik handelt. Sie fragen bei der Vorstellung fast schon so ironisch: „Doktor ohne Latein?", wie altes blaues Blut mit genügender Ahnenprobe bei der Nennung neuer ungarischer Namen: „Mit i oder y? wenn ich bitten darf."[1] Und ein förmliches Gruseln wird uns überkommen, wenn der doctor commercii gebacken wird. Er wird nämlich nicht ausbleiben. Soll auch nicht ausbleiben. Denn, wenn Wissen immer Wissen bleibt, ob mit oder ohne Latein, dann wird auch Hochschule Hochschule bleiben, ob nun Hochschule für Aerzte, Apotheker, Juristen, Techniker oder Handelsleute. Und auch für Musiker und Künstler wird das gelten. Wie ja Franz Lißt ohne seinen Doktortitel nie ausging und ihn nie auszog. Es war ein Doktor honoris causa. Ein Ehrengeschenk, ich glaube einer deutschen Universität. Aber deshalb nicht weniger Doktor. Vielleicht sogar noch mehr.

Wir üben diese Voreingenommenheit im Urteile aus, ohne es recht zu wissen. Ueber nichts wird mehr gelacht, als über Sprachfehler. Unkenntnis im Naturwissenschaftlichen aber wird als selbstverständlich betrachtet. Man muß das Einmaleins nicht so gut wissen, als den Fall einer Präposition, als das Geschlecht eines Wortes, als ein unregelmäßiges Verbum. Bei der Muttersprache — à la bonheur. Das ist selbstverständlich. Aber warum der Lärm, wenn ich einmal la soleil sage und le lune? Man denke sich dabei das allgemeine Entsetzen. Unter Umständen könnte das ein Scheidungsgrund sein. In allen Fällen aber eine Partie hintertreiben. Als vor Jahren einmal einem hervorragenden Politiker ein Lapsus unterlief und er seine Rede mit „caveant consuli" schloß, da erschütterte ein homerisches Gelächter das Haus der Abgeordneten. Man hörte

1) Die Besitzer ungarischer Namen, die auf y endigen, z. B. Esterhazy, Csaky, Banffy, sind Aristokraten; die sich hinten mit schlichtem i schreiben, z. B. Feleki, Bekesi, sind dagegen bürgerlicher Abkunft. U.

gar nicht auf zu lachen. Dann aber machte man Ernst. Man machte einen Kasus daraus. Als ob es um die Ehre des Landes ginge. Und auch der Portier soll sich abgewendet haben, als der Unglückliche, dem das Malheur passierte, scheu und von allen gemieden das Haus verließ. Er aber war klüger als ich. Er beging keinen Selbstmord und wurde später Minister. Mir würde es die Existenz untergraben, und es bliebe mir nichts als der Revolver.

Unter Tausenden von Menschen weiß kaum Einer einen Baum von einem Baum zu unterscheiden. Einen Stein nicht von einem Stein. Fett, Kohlenhydrate und Eiweis sind zumeist spanische Dörfer. Die primitivsten Begriffe der Physik fehlen. Von Chemie keine Spur. Aber man kann deshalb gebildet sein und als hochgebildet geschätzt werden.

Ein orthographischer Fehler hingegen bricht uns den Hals. Jeder naseweise Strickstrumpf würde Helmholtz einen ungebildeten Fachmenschen nennen, käme sie ihm auf einen Sprachfehler. Allgemeine Bildung, das steht auf der einen Seite, wo die Sprachen stehen, und besonders Latein und Griechisch. Naturwissenschaft, das ist Fachbildung. Trockene Fachbildung, und man kann mit ihr und trotz ihr recht ungebildet sein.

Deshalb schwärmen Mütter und Tanten auch besonders für Gymnasien und wollen von den anderen Mittel-, speziell von den Realschulen nichts wissen. Der Bube soll vor allem seine allgemeine Bildung haben. Und dabei denken sie an den so gepriesenen klassischen Unterricht und die Antike. Besonders aber an das Latein. Der Lateinunterricht wurde durch die römische Kirche mit dem christlichen Glauben eingeführt. Und wie der römische Glaube eine Uniformierung im Religiösen, so erzeugt die römische Sprache eine Uniformierung der Wissenschaft. Latein war also eigentlich durch die Jahrhunderte ein Volapük gewesen. Aber allmählich ein Volapük als Selbstzweck. Den eigentlichen Zweck hatte man über das Mittel vergessen. Ja noch mehr. Selbst beim Mittel war man nicht stehen geblieben. Ueber das Mittel des Mittels hatte man selbst schon das Mittel vernachlässigt. Denn es handelte sich in der weiteren Entwicklung kaum mehr um die Sprache, sondern nur mehr um ihr Instrument. Nicht Latein wurde gelehrt, sondern nur deklinieren, konjugieren, konstruieren. Die Sprache nicht, nur ihre Grammatik. Cicero war Nebensache geworden, Dionysius Thrax wurde ein Gott. Zur Zeit des Pompejus hatte er, ein Alexandriner, die erste Grammatik geschrieben und sie nach Rom gebracht. Sie ist noch vorhanden und macht seit zweitausend Jahren die Luft unsicher. Mit ihr begann die Qual und hat bis heute nicht aufgehört. Und auch die Ueberschätzung des Sprachlichen hat mit ihr begonnen.

Ich bin kein Mensch von Fach, und ich gestehe, ein seit meiner Kindheit in mir aufgehäufter Stoff von Haß gegen Alles was Philologie und Philologe heißt, fließt mir nach den erlösenden Worten Ostwald's in die Feder. Aber ich weiß das Eine. Ich habe vier Sprachen erlernen können, kann mich ihrer bedienen, kann sie und ihre Literatur genießen. Lateinisch und Griechisch kann ich nicht. Und hat mich zehnmal so viel Zeit und Mühe gekostet als alle anderen Sprachen zusammen. Das kann nicht an mir gelegen sein. Denn Keiner von uns hat es gekonnt. Und ich glaube überhaupt nicht, daß es Einer kann. Es lag also an dem Unterricht. An der Grammatik. An dem faden Pedanten Dionysius Thrax.

Sprachunterricht und Sprachunterricht ist zweierlei. Wie Kunst und Wissenschaft. Es gibt Menschen, die Sprachen erlernen, wie man pfeifen und singen lernt. Das sind die Sprachentalente. Die dann in drei und vier und auch in zehn Sprachen lesen und schreiben und sprechen. Und vom Prädikat und Subjekt, vom regelmäßigen und unregelmäßigen Verbum, vom einfachen und zusammengesetzten Satze nichts wissen. Geborene Freischwimmer. Naturpfeifer.

Und dann gibt es Menschen, die es überhaupt nie zum Sprechen und nur schwer zum Lesen und Schreiben bringen. Die lernen dann Grammatik und werden Philologen. Und begeistern sich über die Konstruktion eines Satzes mehr als über seinen Sinn. Schwärmen für die verdrehtesten Wendungen. Lieben das Subjekt, wenn es am verstecktesten, und das Prädikat, wenn es überhaupt nicht zu finden ist. Das sind die Menschen, die am schwachen, passiven Aorist zehren, an ihm mager und lang und dürr werden, Kindergenerationen durch ihre Pedanterie aufs Blut quälen und nur den Haß gegen alle Philologie einimpfen.

Kein Mensch, und Ostwald gewiß auch nicht, wird die Rolle der Antike für die Zivilisation bestreiten. Aber es genügt, sie in ihren Wirkungen zu verspüren. Und man empfindet diese Wirkungen auch dann, insofern sie sich in unserer Kunst, in unserer Literatur, in unserem Denken äußern, wenn man nicht auf die ersten Quellen zurückgreifen kann. Goethe wird jedem von uns das sein, was er ist, wenn wir auch nicht erfassen, wie er das durch den Humanismus geworden.

Die „Los von Rom“-Bewegung in der Schulfrage zieht immer größere Kreise. Der Büchermarkt ist überschwemmt von Schriften, pro und contra. Kaum einer der Denker unserer Zeit, der den Gegenstand nicht erörtert hätte. Von beiden Seiten die besten Namen. Schon daß das Gymnasium ein Problem werden konnte, zeigt, daß seine Zeit um ist. Und daß etwas Neues sich in ihm regen und aus ihm werden will.

Wenn aber ein Ostwald so spricht, wie er gesprochen, so soll das ein Echo finden, weit über den beschränkten Ort hinaus. Denn seine Axt sitzt fest, und morsche Bäume widerstehen ihr nicht leicht.

Eine Besprechung anderer Art erfuhr der Vortrag des Leipziger Chemikers durch einen Artikel des wohlbekannten Philologen **Theodor Gomperz** in Nr. 15578 der „Neuen Freien Presse“ vom 29. Dezember v. J.

Ueber den Bildungswert des Sprachunterrichts.

Wenn ein Mann von der Bedeutung Wilhelm Ostwalds einem ganzen großen Unterrichtszweig den Fehdehandschuh hinwirft, so ziemt es dessen Vertretern, die Herausforderung anzunehmen. Wenn ein Forscher und Denker von solchem Kaliber dem Sprachunterricht jeden Bildungswert abspricht, so erwächst dessen Pflegern die Pflicht, sich auf die Gründe ihrer Wertschätzung des angefochtenen Bildungsmittels zu besinnen und sie öffentlich darzulegen. Einen Teil dieser Aufgabe soll der nachfolgende Aufsatz erfüllen. Es sind schwerlich völlig neue Gedanken, die hier zum Ausdruck gelangen. Allein der Schreiber dieser Zeilen ist sich wenigstens bewußt, sie einzig und allein eigener Erfahrung und Ueberlegung zu verdanken. Eben darin erblickt er seinen Rechtstitel und die Aufforderung zur Teilnahme an dem obschwebenden Streite.

Wer heutzutage in Fragen der Jugendbildung die Partei der Sachen gegen die Sprachen ergreift, der kann raschen und lauten Beifalls sicher sein. Die Worte sind bloß Zeichen, die Sprache ist lediglich ein Gewand, eine Hülle. Wichtiger als die Zeichen sind doch wahrlich die bezeichneten Dinge; wertvoller als das ihn umkleidende, wenn nicht gar verhüllende Gewand ist doch ohne Zweifel der darunter befindliche Körper. Die kostbare Jugendzeit möge der Erkenntnis der Gegenstände selbst, nicht ihrer bloßen Benennungen gewidmet sein! Die Kenntnis der Muttersprache ist freilich unentbehrlich; doch sollen wir auf ihre Erlernung nicht mehr als die unumgänglich erforderliche Zeit verwenden. Jeder Mehraufwand für die Erlernung von Sprachen ist von Uebel. Es herrsche innerhalb jeder Nation Einsprachigkeit, und daneben bestehe ein universales, internationales, auch der Uebertragung der nationalsprachlichen Schöpfungen dienendes Verständigungsmittel. Solche Gedanken liegen heute in der

Luft, und sie bilden zum Teil den Inhalt, zum größeren Teil den Hintergrund der Darlegungen des oben genannten hervorragenden Naturforschers.

Unsere Absicht geht diesmal nur dahin, auf die geistige Förderung hinzuweisen, die der Uebersetzungstätigkeit entspringt und somit der Mehrsprachigkeit zu danken ist. Drei wohltätige Wirkungen schreiben wir der Praxis des Uebersetzens zu. Sie nötigt und veranlaßt uns, die Begriffe schärfer zu fassen und bestimmter zu umschreiben; sie befreit uns von Scheinproblemen, die aus einer besonderen Gewandung der Begriffe, nicht aus deren Kern erwachsen sind; sie erweitert in erheblichem Maße unseren geistigen Horizont und bietet ein erfolgreiches Gegenmittel gegen die im Kreise unserer Mutter- wie jeder Einzelsprache niemals ganz zu vermeidende Verbildung der Worte.

Die Muttersprache ist ein Vehikel, und der belangreichsten eines, durch welche die Vergangenheit auf die Gegenwart einwirkt. Sie ist ebenso wie die Sitte, ein Stück der Tradition. Diese ist weit entfernt, durchaus gut oder durchaus übel zu sein. Sie ist wie alles Menschliche von gemischter Art. Wir können sie nicht einfach los werden, und könnten wir es, so wüßten wir nicht, wie wir sie ersetzen sollen. Was nottut, ist ihre Berichtigung, die Befreiung von dem, was in der Tradition irrtümlich oder veraltet ist. Das vornehmste Hilfsmittel solcher befreienden Berichtigung aber ist in diesem wie in jedem anderen Falle die Erweiterung des Umblicks und die durch sie ermöglichte Vergleichung. Ganz so wie der Vielgereiste oder der Geschichtskundige durch die Kenntnis fremder Sitten oder Einrichtungen und durch deren Vergleich mit dem, was derzeit in seiner Heimat gilt, ein offeneres Auge für die Schäden des Heimischen und eine erhöhte Fähigkeit der umbildenden Verbesserung gewinnt, ganz dasselbe leistet die Mehrsprachigkeit im Bereiche der sprachlichen Ueberlieferung.

1. Uebersetzen heißt nicht, zu einem Schalter gehen, an dem wir eine sprachliche Münze gegen eine andere umtauschen. Es fehlt nicht selten an einem völlig genauen Aequivalent, und wir können das annähernd genaue Aequivalent nur auffinden, nachdem wir dem Begriff seine sprachliche Hülle abgestreift und ihn in seiner nackten Reinheit zu erblicken uns bemüht haben. Wir müssen — anders ausgedrückt — gar häufig vom Wort zur Sache empor- und von dieser wieder zum Wort herabsteigen. Ein Beispiel statt vieler. Ich will das deutsche „Habsucht" ins Griechische übertragen. Das Wörterbuch weist mich in erster Reihe auf das Griechische „pleonexia". Fasse ich aber dieses Wort und seine Gebrauchsweise näher ins Auge, so bemerke ich gar bald, daß der dadurch bezeichnete Begriffskreis sich mit jenem des deutschen Wortes nicht vollständig deckt, daß er ein erheblich weiterer ist. Die griechische „Mehrhaberei" bedeutet nicht nur, wie unsere Habsucht, das gierige Streben nach einem Mehr an materiellem Besitze, sondern ebensosehr nach einem Mehr an Genuß und Geltung, an Einfluß und Macht. Während ich also diese kleine Uebersetzungsoperation verrichte, kann ich nicht umhin, die nahe Verwandtschaft der Habgier im engeren und in dem also erweiterten Sinne zu gewahren, diese ganze Begriffssippe mit umfassenderem Blicke zu überschauen, das Gemeinsame und das Verschiedene in ihren Gliedern mir deutlicher als vorher zum Bewußtsein zu bringen. Auf diesen Wegen wird der Neigung aller Flachköpfe entgegengewirkt, mit bloßen Worten zu hantieren, ohne jemals ihren Gehalt (wie es die Engländer so schön ausdrücken) zu „realisieren". Die Zahl der Toren, für welche — nach Thomas Hobbes' trefflichem Ausspruch — die Worte Münzen sind, wird verringert, jene der Einsichtigen, für die sie Rechenpfennige abgeben, wird vergrößert.

2. Scheinprobleme fallen zu Boden. Wer nur eine Sprache kennt, für den besitzen die in dieser Sprache ausgeprägten Unterscheidungen den Wert eines

unantastbaren begrifflichen Unterschiedes, den es allenfalls genauer zu ermitteln und zu präzisieren gelten mag, an dessen Realität aber ein Zweifel nicht gestattet ist. Wer da behaupten wollte, daß zwischen Talent und Genie, zwischen Verstand und Vernunft nur fließende Grenzen, nur graduelle Unterschiede bestehen, dessen Bemühung würde an dem ehernen Bestand dieser zwei Paare von Wortbegriffen gar leicht zerschellen. Wie ganz anders, wenn wir den Gegner auf den ungleich freigebigeren Gebrauch des englischen „genius“, das von „talent“ nicht allzu weit abweicht, oder darauf hinweisen können, daß „Vernunft“ und „Verstand“ in anderen Sprachen einer gleich scharf zugespitzten gegensätzlichen Bezeichnung ermangeln.

3. Von ungleich tieferer, fast möchten wir sagen von vitaler Bedeutung wird diese Erweiterung des geistigen Horizonts mittelst der Mehrsprachigkeit dort, wo es Verengungen und sonstige Verbildungen innerhalb der Muttersprache zu berichtigen gilt. Solch eine Verkümmerung hat zum Beispiel das deutsche Wort „Tugend“ erfahren. Wer damit den Inbegriff moralischer Trefflichkeit bezeichnet glaubt und dann die Anwendung des Wortes im Leben und in der Literatur verfolgt, der kann gar leicht dem Wahn verfallen, daß das Privatleben der Menschen, oder richtiger: ein beschränkter Teil dieses Privatlebens, allein der moralischen Beurteilung und Bewertung unterliegt. Wer spricht oder schreibt bei uns von einem tugendhaften Richter oder von der Tugend im politischen Leben? Dem Engländer hingegen sind Wortverbindungen wie „public virtue“, „a virtuous judge“ oder „a virtuous politician“ keineswegs fremd oder ungeläufig. Und das lateinische „virtus“ mit seiner klar zu Tage liegenden Abstammung von „vir“ ergänzt als „Mannestugend“ den unter uns gangbaren Begriff in höchst erwünschter Weise.

Man sieht, wir sind weit davon entfernt, die Sprache „wie einen Fetisch“ zu verehren. Ganz im Gegenteil. Wie alles Menschliche ist die Sprache steter Verderbnis ausgesetzt, ihre Bestandteile, die Worte, fortwährender Sinnesverschiebung, bald ungebührlicher Erweiterung, bald ebensolcher Verengung unterworfen. Auch muß der Strom jeder Sprache, da er der grauen Vorzeit entquollen ist, gar vieles mit sich führen, was der gereiften Kenntnis, der geläuterten Einsicht später Epochen nicht stand zu halten vermag. Allein wir können das Begriffsnetz, das die Sprache über die Welt der Dinge gebreitet hat, nicht einfach beseitigen. Höchstens gelingt es uns, hier eine Masche aufzulösen, dort eine solche zu knüpfen. Wir leben und weben innerhalb dieser ursprünglich rohen und trotz des verfeinernden Einflusses überlegener Geister stets unvollkommenen Klassifikation, insbesondere der geistigen Dinge, zumal der ethischen und ästhetischen Werte. Wir können ihre Unvollkommenheiten nur schrittweise berichtigen, und das Haupterfordernis ist dabei, daß wir uns ihrer bewußt werden. Von der Tyrannei der einzelnen Sprache kann uns aber nichts so sicher befreien, als die Mehrsprachigkeit. In welchem Ausmaß freilich diese zu erstreben, welcher Raum somit dem Sprachunterricht in der Jugendbildung zu gönnen ist; in welchem Umfang die Sprachen des Altertums neben den modernen gepflegt werden sollen; welche Leistung wir endlich von einer künstlichen Hilfssprache zu erwarten haben — über die Mehrzahl dieser Fragen haben wir uns bereits bei anderen Anlässen geäußert. Auf einen in auffälliger Weise vernachlässigten Punkt wäre es vor allem der Mühe wert, zurückzukommen: auf die ebenso anziehende als lehrreiche psychologische Verwertung des etymologischen Studiums oder der Einsicht in das „Leben der Worte“.

Es folgt der an einigen Stellen aus anderen Referaten ergänzte Bericht des „Neuen Wiener Tagblatts“ vom 19. Dezember v. J. (Nr. 348) über eine öffentliche Besprechung, die der wunderliche Ostwaldsche Vortrag in Wien gefunden hat.

Protestversammlung gegen Geheimrat Ostwald.

Die Erklärungen des Geheimrates Professor Ostwald über den Unwert allen Sprachunterrichtes haben den Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums veranlaßt, gegen diese Ansichten in einer von Wiener Gelehrten zahlreich besuchten Versammlung Stellung zu nehmen. Die Versammlung fand vorgestern Abend im kleinen Festsaale der Universität unter dem Vorsitze des Vereinspräsidenten, Geheimerats Grafen Stürgkh, statt, der zunächst als den Vertreter der Universität Herrn Rektor Hofrat v. Ebner und als den Vertreter des Unterrichtsministeriums Herrn Hofrat Huemer begrüßte. Ferner waren erschienen: Sektionschef Dr. G. Winter, die Hofräte Toldt, Ritter v. Schullern, Schipper, Bormann, Jagić, die Professoren Martinak (Graz), Hueppe (Prag), Kretschmer, Fränkel, Dopsch, Reisch, Hauler, v. Arnim, Gartner, Wegscheider, Landesschulinspektor Dr. Scheindler, Regierungsrat Schwiedland, die Direktoren vieler Mittelschulen 2c.

Der Vereinspräsident Graf Stürgkh wies in seiner Eröffnungsansprache auf die demnächst stattfindende Enquete des Unterrichtsministeriums über die Mittelschulreform hin, die alle beteiligten Kreise in die lebhafteste Bewegung versetze. Der Verein sei derzeit gedrängt, zu einer großen, prinzipiellen Frage Stellung zu nehmen, da in der letzten Zeit ein Fachgelehrter vom Range Ostwalds die Frage nach dem Werte des Sprachunterrichts für die Jugenderziehung und Bildung überhaupt aufgeworfen und mit staunenswerter Entschiedenheit verneint habe. Dieser Angriff auf ein Hauptelement unserer Schulbildung habe die heutige Versammlung veranlaßt. Es solle klar werden, ob die Meinung, daß jegliches Studium einer natürlichen Sprache schädlich und bildungshemmend sei, widerspruchslos bleiben kann. Es soll der breiten Oeffentlichkeit gezeigt werden, wie es mit dieser Lehre steht. Nicht um das Verhältnis der klassischen Sprachen zu den modernen soll es sich heute handeln, sondern nur um das Prinzip der Berechtigung des Sprachunterrichts überhaupt, ohne die Erörterung von Einzelfragen. Nur in der Hauptfrage solle eine entschiedene Antwort gegeben werden.

Rektor Hofrat Professor (der Medizin) v. Ebner führte hierauf, lebhaft begrüßt, folgendes aus: Die Universität hat allen Grund zur Freude, eine Versammlung in ihren Räumen zu sehen, die sich mit den wichtigsten Interessen unseres Mittelschulunterrichts beschäftigt. Als Rektor fühle ich die Verpflichtung, auszusprechen, daß der Sprachunterricht für die Bildung der Jugend von größter Bedeutung ist, und daß wir kaum ein anderes Bildungsmittel von so umfassender Bedeutung an seine Stelle setzen können. Als Vertreter der Naturwissenschaften denke ich doch immer mit freudiger Pietät zurück an den Unterricht in den alten Sprachen im Gymnasium. (Beifall.) Ich kann es noch heute mit vollem Bewußtsein aussprechen, daß die sprachliche Bildung ein vortreffliches Hilfsmittel war für meine spätere Ausbildung in den Naturwissenschaften. (Erneuter Beifall.)

Vorsitzender Graf Stürgkh dankte dem Rektor für diese entschiedene Kundgebung, worauf die eingelangten Zustimmungskundgebungen zur Verlesung gelangten. Unter ihnen befinden sich namentlich solche von dem Berliner Professor Paulsen, der heute als erste Autorität auf dem Gebiete des Unterrichtswesens gilt, und von Hofrat Theodor Gomperz.

Kustos der Universitätsbibliothek Dr. Frankfurter erstattete hierauf das Referat über den Vortrag des Geheimrats Professor Ostwald, berührte dessen Forderung der „Ausbildung der Einseitigkeiten", seine Ablehnung der harmonischen Bildung und legte eingehend seine Stellung zum Sprachunterricht dar. Ostwald habe nicht etwa bloß vor Ueberschätzung des Sprachunterrichts und

seinem Uebergewicht vor anderen Unterrichtsgegenständen warnen wollen. Er habe vielmehr geradezu erklärt, die Sprache an sich sei ein Uebel, weil sie unlogisch sei, und daher sei der Sprachunterricht nicht nur ohne jeden positiven Bildungswert, sondern wirke negativ, indem er die geistige Entwicklung hemme. Ostwald habe dabei nicht den altklassischen Unterricht und die Gymnasien allein treffen wollen, sondern jeden Sprachunterricht, und streng genommen, sogar den deutschen Sprachunterricht: denn auch das Deutsche habe den gerügten Fehler der natürlichen Sprachen, den er an Beispielen erläutert habe. Bei der Muttersprache könne man sich nicht helfen; um so mehr müsse man daher das Lernen fremder Sprachen verwerfen. Da nun die Praxis die strenge Durchführung des von ihm als richtig Erkannten nicht zulasse, kommt er in Konsequenz seiner Ansicht dazu, die modernen Fremdsprachen so weit zuzulassen, als es das Sprechen und Verstehen erfordert, die altklassischen Sprachen aber völlig aus der Schule zu verbannen. Bildungszwecke lehnt Ostwald auch für die modernen Sprachen ab, da man durch die Sprache nicht in den Geist eines Volkes eindringe. Die fremden Sprachen seien ein singuläres Bedürfnis, auf dem man nicht einen Unterrichtsplan aufbauen dürfe. — Der Vortragende fährt fort: Diese Ansichten nötigen zur Stellungnahme, denn sie betreffen eine Kernfrage des ganzen Mittelschulproblems. Wäre Ostwalds Ansicht richtig, dann müßte man, wolle man an der Jugend nicht ein Verbrechen begehen, den Sprachunterricht, insbesondere den altklassischen, tatsächlich aus der Schule entfernen. Mit Rücksicht auf die Wirkung, die Ostwalds Ansicht schon durch die Person ihres Urhebers hervorgerufen, und auf die Stellungnahme des „Vereins für Schulreform" habe der „Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums" es für nötig gefunden, mit einer ebenso jeden Zweifel ausschließenden Kundgebung zu antworten. Es handle sich um den Versuch, ein von den besten Geistern — Goethe, Helmholtz, Treitschke, Zeller — anerkanntes Bildungsmittel zu entwerten. In der Diskussion, zu der der Vorstand einlade, handle es sich lediglich um die prinzipielle und allgemeine Frage vom Wert des Sprachunterrichts, ohne Rücksicht auf etwaige Meinungsverschiedenheiten im einzelnen. Es könne zugegeben werden, daß man in der Bewertung der Sprachen, dem Ausmaß, in der Reihenfolge und in der Zeitgrenze auseinandergehen könne, nur eine Meinung jedoch könne es darüber geben, ob der Sprachunterricht überhaupt einen bildenden Wert besitze oder — nach Ostwald — keinen, ja sogar eine geistschädigende Wirkung.

Als erster Redner nahm hierauf Regierungsrat Professor Jerusalem das Wort zu einer scharfen Stellungnahme gegen Ostwald, dessen Anschauungen er als von Grund aus falsch darstellt. Ostwald habe freilich recht, daß die Sprache nicht „logisch" sei; sie ist eben psychologisch, und wir kommen erst durch ihre Erforschung auf die Gesetze des richtigen, logischen Denkens. Sie hat die Logik erst möglich gemacht, wie überhaupt das abstrakte Denken und das Zusammenarbeiten der Menschen und jede Wissenschaft; natürlich auch die Naturwissenschaften. (Beifall.) Was aber den Unterricht und die Förderung der Einseitigkeiten betrifft, so habe die Schule nicht die Aufgabe, Genies zu erziehen. Im Labyrinth der Moderne sei die einfache Weisheit der Alten noch immer ein trefflicher Führer. Was die deutsche Philologie betrifft, so hat sie doch die Erhebung des deutschen Volkes durch die Versenkung in seine Vergangenheit bewirkt. Die Naturwissenschaft allein führt nicht in die Welt des Geistes, in die bloß das Studium der kunstvollsten menschlichen Errungenschaft führt — die Sprache. (Lebhafter Beifall.)

Universitätsprofessor Kretschmer führt aus, daß jede Wissenschaft Streitigkeiten aufweise, die bloß durch mangelhaftes Verständnis der Sprache entstanden sind. Eine fremde Sprache ist das beste Mittel zur Erforschung der

Muttersprache. Das Gebrechen liege lediglich im grammatischen Unterricht, der durch den Geist der heutigen Sprachwissenschaft verlebendigt werden muß, wenn die Grammatik sich nicht zur Sprachwissenschaft verhalten soll wie die Geschichtstabellen zur lebendigen Geschichte. Die Schwierigkeiten sind hier nicht unüberwindlich.

Namens des Neuphilologischen Vereins erklärt Professor Duschinsky, daß auch die Realschule ohne Sprachunterricht durchaus unzulänglich wäre. Als Bestätigung hiefür beruft er sich unter anderem auch auf die Ansicht seines verstorbenen Freundes, des Hofrats Nothnagel.

Unter großer Aufmerksamkeit nimmt sodann der Obmann des Vereines für Schulreform, Professor Dr. Hueppe (Prag), das Wort, um zu erklären, daß sich der Verein mit den Anschauungen des Geheimrats Ostwald nicht identifiziere (Beifall), ebenso wie er selbst ja auch die Anschauungen Gurlitts nicht ohne Widerspruch gelassen habe. Der Verein habe lediglich einem Manne von der Bedeutung Ostwalds eine Tribüne geboten für die Erklärung seiner persönlichen Anschauungen. Er glaubt aber, Ostwald, der sein persönlicher Freund sei, richtig dahin verstehen zu dürfen, daß er nicht den Wert der Sprachen, sondern bloß den Unterricht und seine Methoden, also die formelle Behandlung verurteilen wollte. (Zwischenrufe: Das hat Ostwald nicht gesagt!) Professor Hueppe anerkennt dann seinerseits den Wert des Sprachunterrichts, und es wäre wertvoll für die Reform der Mittelschule, wenn man sich über die Methode des Unterrichts einigen würde. (Beifall.)

Professor Dr. Herz (Naturhistoriker) weist auf die ungerechtfertigte Beunruhigung der Oeffentlichkeit hin, die durch Ostwalds „Plauderei" entstanden sei. Die Forderungen seien einfach indiskutabel.

Professor Dr. Martinak, der Lehrer der Pädagogik an der Grazer Universität, erklärt unter lebhaftem Beifall, er sei besonders nach Wien gekommen, um gegen Professor Ostwald Erklärungen abzugeben: Als Bildungsmittel ist das Sprachstudium unersetzbar. Durch das Uebersetzen wird man gezwungen, den Gedanken selbst scharf zu fassen. Um Gedanken und Begriffe handelt es sich, nicht um Worte und Formen. (Erneuter Beifall.) Es gehe nicht an, gleich dem Professor Hueppe jetzt die Streitfrage auf das Gebiet der Methode hinüberzuspielen. Denn sonst müßte man wegen der mangelhaften Methode auch die Naturwissenschaften abschaffen. (Stürmischer Beifall, auch bei den Naturhistorikern.) Der ewige Zusammenhang zwischen Sprache und Denken bildet den Wert des sprachlichen Unterrichts. (Erneuter Beifall.)

Hofrat Professor Toldt (Anatom) konstatiert, daß durch die zutage getretene Einmütigkeit so verschiedenartiger Richtungen der Zweck der Versammlung erreicht erscheine. Er beantragt sodann die folgende Resolution, die zur Annahme gelangte:

„Die Versammlung spricht, veranlaßt durch den vom Geheimerat Professor Dr. Ostwald im Vereine für Schulreform gehaltenen Vortrag, ihre entschiedene Verwahrung dagegen aus, daß der mit hinfälligen Argumenten begründete Versuch gemacht wird, den Wert des Sprachunterrichts für die Bildung unserer Mittelschuljugend in der öffentlichen Meinung nicht nur herabzusetzen, sondern sogar zu negieren und den Sprachunterricht als die Geistesbildung hemmend zu erklären. Die Versammlung spricht vielmehr ihre Ueberzeugung dahin aus, daß im Sprachunterricht unsere Mittelschulen ein unschätzbares Mittel zur Förderung der allgemeinen Bildung und der höheren Geistesentwicklung besitzen, das durch kein anderes ersetzt oder entbehrlich gemacht werden kann."

Nach der Annahme dieser Resolution schloß der Vorsitzende Graf Stürgkh die Versammlung.

Noch etwas über Ostwalds Offenbarungen hinzuzusetzen und unsere Meinung über die im Vorstehenden zu lesenden Polemiken gegen ihn zu äußern, ist eigentlich unnötig. Doch möchten wir ausdrücklich erklären, daß uns der von Prof. von Arnim angeschlagene Ton durchaus zusagt. Leute von Ruf sollen sich mehr als Andere in acht nehmen, Ansichten in die Welt zu posaunen, die keinen Stich und Stoß aushalten, sondern bei der geringsten kritischen Berührung umfallen. Und wenn doch einmal aus dem Munde solcher Leute derartige Aeußerungen kommen, so haben die Kritik und der Spott nicht minder, sondern mehr noch, als bei den Aussprüchen anderer Sterblicher, das Recht, ja die Pflicht, dagegen ohne Schonung vorzugehen.

Dann aber möchten wir darauf hinweisen, was uns das Wunderlichste unter allem Wunderlichen in dem Ostwaldschen Vortrag zu sein scheint. Wir meinen den krassen Mangel an der Methode, deren Anwendung oft als ein Vorzug der Naturwissenschaften bezeichnet worden ist, — der streng induktiven. In die Augen springende falsche Verallgemeinerungen finden sich in seinem Vortrage zuhauf. Herr Ostwald hat selbst eine Mittelschule (in Deutsch-Rußland) „durchgelebt", er hat drei Söhne dieses Leben führen sehen (wo? und auf einer humanistischen oder einer realistischen Schule?) und er war einst selbst Realschullehrer in Dorpat. Auf den hierbei gemachten Erfahrungen baut sich ihm der allgemeine Satz auf: „Das graue Elend ist die Mittelschule." Sollte er nie ganz entgegengesetzte Urteile von solchen gehört haben, die eine deutsche Mittelschule besucht haben? Da er sicher besonderen Wert auf das Urteil von Naturforschern legt, so will ich hier einige derjenigen Naturwissenschaftler nennen, die im Jahr 1888 in unzweideutigster Weise für die humanistischen Gymnasien eingetreten sind: von Baeyer-München, F. Baumstark-Greifswald, Benecke-Straßburg, Beyrich-Berlin, Bunsen-Heidelberg, Dorn-Halle, von Fritsch-Halle, Hilger-Erlangen, von Hofmann-Berlin, Hüfner-Tübingen, Kekulé-Bonn, Knoblauch-Halle, Kraus-Halle, Kopp-Heidelberg, Leuckart-Leipzig, Lossen-Königsberg, Lothar Meyer-Tübingen, Poleck-Breslau, Quincke-Heidelberg, Rammelsberg-Berlin, Rosenbusch-Heidelberg, Volhard-Halle, Graf zu Solms-Straßburg, E. Wiedemann-Erlangen, G. Wiedemann-Leipzig, Zirkel-Leipzig. Ich habe mit Absicht besonders Chemiker ausgewählt und kann dem beifügen, daß die wohlbekannten Vertreter der chemischen Wissenschaft in Heidelberg, mit denen ich seit dem Anfang der 70er Jahre des verflossenen Jahrhunderts gelegentlich zu einem Gedankenaustausch über Schulfragen gekommen bin, alle mit Entschiedenheit sich für gymnasiale Vorbildung der Chemiestudierenden ausgesprochen haben: auch der gegenwärtige Heidelberger Ordinarius, Theodor Curtius, tut es so entschieden, wie einst Bunsen, und hat mir zugleich mehr als einmal versichert, wie dankbar er der ihm auf dem Gymnasium (in Duisburg) gewordenen Anregungen gedenke. — Herr Ostwald hat aber durch „biologisch-psychographische Untersuchungen" die Entdeckung gemacht, daß die später als Naturforscher oder Mathematiker bedeutenden Männer für die philologischen Schulstudien Abneigung und Mißachtung empfunden hätten. Er weiß von Liebig, er sei „einfach aus der Schule entfernt worden, weil er es gewagt, auf die Frage, was er werden wolle, zu antworten: Ein Chemiker." (??) Ostwald hat ferner das Geständnis von Helmholtz gelesen, es sei vorgekommen, daß er „sich während der Lateinstunde unter der Bank mit Fragen der Geometrie und Optik beschäftigt habe". Das Urteil, das Liebig als akademischer Lehrer über den Vorzug der Gymnasialbildung gefällt, und die Erklärung, die Helmholtz auf der Berliner Dezemberkonferenz 1890 abgab: „Als das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erzielen, können wir für bewährt nur das Studium der alten Sprachen betrachten", — diese Aeußerungen scheint Ostwald nicht zu kennen. Jedenfalls zieht er aus den obigen Schulgeschichten und daraus, daß Robert Mayer im Gymnasium meist auf der letzten Bank gesessen habe, den allgemeinen Schluß, daß die Köpfe von bedeutender mathematischer oder naturwissenschaftlicher Anlage die fremdsprachlichen Schulstudien durchaus zurückweisen, woraus

ihm dann weiter folgt, daß Latein und Griechisch und außer für rein praktische Zwecke auch die modernen Fremdsprachen aus den Mittelschulen hinausgeworfen werden müssen. — Ein höchste Heiterkeit hervorrufender Fall der Verwendung einer individuellen Erscheinung zur Erhärtung einer allgemeinen Behauptung war ferner im Ostwaldschen Vortrag der Satz: „Ich bin nur dümmer geworden, wenn ich fremde Sprachen gelernt habe".

Schließlich kann ich nicht umhin, bei diesem Anlaß auf eine (vielleicht von manchen Interessierten) nicht gekannte Abhandlung hinzuweisen, die in vortrefflichster Weise das Thema des Wiener Streites behandelt. Es ist Eduard Zellers Aufsatz „über die Bedeutung der Sprache und des Sprachunterrichts für das geistige Leben", der zuerst in dem Märzheft der „Deutschen Rundschau" vom Jahre 1884 erschien und wieder abgedruckt ist in der dritten Sammlung der Zellerschen „Vorträge und Abhandlungen".

G. Uhlig.

Aus der pädagogischen Sektion der Basler Philologenversammlung.

II.

Am 25. September v. J. sprach nach Regierungsrat Thumser der Rektor des Ulmer Gymnasiums Dr. C. Hirzel. Der Titel des Vortrags lautete:

Einseitigkeiten und Gefahren der Schulreformbewegung.

Den Zuhörern waren folgende Thesen des Vortragenden in die Hand gegeben:

1. Der Vorwurf, daß der gymnasiale Unterricht der Gegenwart dem Geiste der Zeit widerspreche, ist einerseits sachlich nicht begründet, andrerseits begrenzt er die Aufgaben des Gymnasiums zu eng. Demgegenüber ist als die wichtigste Aufgabe zu bezeichnen; die Schaffung eines auf der Höhe seiner Aufgabe stehenden Lehrerstandes.
2. Der Ton, in dem die Polemik gegen das Gymnasium sich zu äußern pflegt, entspricht vielfach den Anforderungen an eine sachliche Auseinandersetzung nicht, ihr Inhalt aber läßt Kenntnis der tatsächlichen Verhältnisse in weitem Umfange vermissen.
3. Die wachsenden Ansprüche der organisierten schulhygienischen Bestrebungen an die Einschränkung des Unterrichts sind mit einer erfolgreichen Führung desselben nicht mehr zu vereinigen.
4. Der Vorwurf, das Gymnasium sei nicht national und versäume die Pflege vaterländischer Erziehung, ist nicht begründet und beruht auf einer Ueberspannung des Wertes einseitig nationaler Bildung.
5. Die Beseitigung der Vorschulen als Voraussetzung der Einheitsschule läßt sich aus den Forderungen einer gesunden Sozialpolitik nicht begründen.
6. Der Einfluß künstlerischer Bildung auf den Gymnasialunterricht ist als ein berechtigtes Element desselben anzuerkennen. Art oder Umfang dürfen aber seine übrigen Aufgaben nicht beeinträchtigen.
7. Die Zurückdrängung des grammatischen Unterrichts und der ihn erst zu voller Wirkung bringenden Uebungen in den alten Sprachen hat die richtigen Grenzen jetzt schon überschritten, da dieser sowohl an sich wie als Stütze der Einführung in die Literatur einen durch nichts zu ersetzenden Wert hat; darum ist die Rückkehr zu einer stärkeren Pflege desselben anzustreben.
8. Das Grundübel des Gymnasialunterrichts, wie er sich im letzten Menschenalter gestaltet hat, ist die wachsende Ueberfüllung mit Lehrfächern und Wissensstoffen. Mit Rücksicht auf die nunmehr im wesentlichen durchgeführte Gleichberechtigung der verschiedenen Wege höherer Schulbildung ist — ohne völligen Ausschluß anderer Elemente, namentlich der mathematischen — eine Vereinfachung und Konzen-

trierung auf das Gebiet der altsprachlichen und der auf vaterländischer Grundlage ruhenden historischen Bildung anzustreben.

9. Im Bewußtsein dessen, was das Gymnasium in der Vergangenheit dem deutschen Volke geleistet hat, wird es auf Grund einer so gearteten Reform in gleicher Richtung wie bisher, aber mit gesammelter und verstärkter Kraft, seiner Aufgabe auch künftig gerecht werden können.

10. Zur Durchführung der in den obigen Sätzen bezeichneten Ziele wird eine Unterrichtskommission niedergesetzt, die der nächsten Versammlung Einzelvorschläge zu praktischen Maßnahmen und Schritten vorlegen soll.

Den folgenden Auszug aus der Begründung dieser Sätze verdanken wir der Freundlichkeit des Vortragenden.

Der Redner, dessen Vortrag Anfang Dezember in den „Grenzboten" in seinem Wortlaut zum Abdruck gekommen ist, ging von der Betrachtung aus, daß die Reformbewegung ihren psychologischen Grund habe in der Ansicht, daß das Gymnasium den Bedürfnissen der Gegenwart nicht genügend Rechnung trage. Diese Ansicht wurde als von einseitiger Ueberschätzung der Gegenwartsbildung ausgehend zurückgewiesen: nicht bloß suchen die fortgesetzten Aenderungen des Lehrplans in nur allzu hastiger, in sich widersprechender, deswegen nicht selten zu rückläufigen Bewegungen führender Weise diesem Bedürfnisse gerecht zu werden, sondern es beschränke sich auch die Aufgabe des Gymnasiums gar nicht darauf, die wesentlichen Elemente der Zeitbildung in sich aufzunehmen; es müsse vielmehr für seine Adepten die Grundlage schaffen, dieser Zeitbildung und der ihr wie jeder bloßen Zeitbildung anhaftenden Einseitigkeit mit Selbständigkeit des Urteils und des Charakters gegenüberzutreten. Das vermöge das Gymnasium in besonderem Maße, wenn man ihm die nötige Bewegungsfreiheit lasse, vermittelst des überwiegend logischen und historischen Charakters der von ihm vermittelten Bildung. Gerade darum aber müsse den Tüfteleien der Lehrplankonstruktionen als eine noch wichtigere Aufgabe an die Seite treten eine größere Sorgfalt in der Auslese, Heranbildung und Behandlung der Träger des Lehramts, der Persönlichkeiten der Lehrer nach ihrer äußeren Stellung wie nach ihrer inneren Befähigung. Mit dieser Forderung stehe nicht im Einklang der rüde Ton der Polemik und die krasse Unkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse, wie sie — eine sachliche Auseinandersetzung erschwerend — vielfach bei den Angriffen auf das Gymnasium hervortreten.

Zum einzelnen übergehend, besprach er dann zuerst die Bestrebungen der Schulhygieniker, die nachgerade eine ernstliche Gefahr darstellen für eine gediegene Bildung von Geist und Charakter der heranwachsenden deutschen Jugend, da sie das richtige Maß schon weit überschritten haben mit dem immer weiter gehenden Verlangen nach Verkürzung der Unterrichtszeit, nach Minderung der selbständigen Arbeit der Schüler, nach Sport und Leibesübung aller Art, die im Zwangswege zu einem Bestandteil der Schulerziehung gemacht werden und denen gegenüber die Ansprüche an eine gediegene Geistesbildung mehr und mehr zurücktreten müssen. Insbesondere wurde das Verlangen einer Beseitigung des Nachmittagsunterrichts für undiskutierbar erklärt, wenn diese Maßregel — ohne eine Verminderung der Lehrfächer zu bringen — mit einer abermaligen Verminderung der den alten Kernfächern des Gymnasiums zu Gebote stehenden Unterrichtszeit erkauft werden müßte.

Der Vorwurf weiterhin, daß es das Gymnasium an Pflege nationaler Gesinnung fehlen lasse, wurde zurückgewiesen mit dem Hinweis auf die geschichtliche Entwicklung der letzten hundert Jahre deutscher Geschichte, deren Erfolge wesentlich durch eine vom Gymnasium vorgebildete Schicht führender Männer unseres Volkes herbeigeführt worden seien, weiterhin auf das Zeugnis Bismarcks, der

doch die national fördernden Elemente in unserem Volksleben auch zu würdigen fähig gewesen sei, endlich wird vor allem auf die Gefahren hingewiesen, welche eine forcierte und tendenziöse Pflege gerade der edleren und feineren Gefühle des Menschenherzens zu zeitigen pflege, durch welche leicht das Gegenteil hervorgerufen werde. Zum Beleg hiefür wurde auf den Entwicklungsgang hingewiesen, den der Religionsunterricht in den Volksschulen genommen habe.

Auch der einseitigen Betonung vermeintlich sozialer Forderungen an die Gestaltung des höheren Unterrichts trat der Redner entgegen. Er wies die hier besonders hervortretende Neigung der Parteien zurück, mit ephemeren Schlagwörtern, die vermöge ihrer suggestiven Kraft sich leicht der öffentlichen Meinung bemächtigen, Gebiete zu durchsäuern, auf die sie nur mit größter Vorsicht angewendet werden können. Das trete namentlich hervor in der angeblich im Interesse einer sozial organisierten Einheitsschule erhobenen Forderung einer Beseitigung der Vorschulen. Diese führe nur zu schweren Schädigungen des höheren Unterrichts, der in Süddeutschland wenigstens genügend sozial sei, würde aber andererseits die erhoffte soziale Wirkung gar nicht hervorbringen, vielmehr ganz unerwünschte antisoziale Nebenwirkungen zeitigen. Die bayerische Praxis könne hierin nicht maßgebend sein, zumal sie ganz andere Gründe als sozialpolitische habe.

Weiterhin wurde dem Wunsch nach einer stärkeren Berücksichtigung der Elemente künstlerischer Bildung eine gewisse Berechtigung zuerkannt und die stärkere Pflege des Zeichenunterrichts als erwägenswert zugestanden. Andererseits wurde darauf hingewiesen, welch breiten Raum diejenige Kunst, die eben doch für die Schule die nächstliegende und die wichtigste ist, die Poesie, jetzt schon einnehme; Fehler, die auf diesem Gebiete da und dort vorkommen, dürfen nicht verallgemeinert werden. Der Berücksichtigung der Anschauung aber müssen doch gewisse Grenzen gezogen werden, da ihre Pflege zwar als ein wichtiges Element, aber nicht als das höchste Ziel des Gymnasialunterrichts anerkannt werden könne; dieses stelle sich vielmehr dar als die auf Anschauung, Wissen und Denken zugleich ruhende Fähigkeit der Erkenntnis der Dinge.

Darum dürfe dem logisch-sprachlichen Elemente in der Gymnasialbildung seine Stellung nicht weiter verkümmert werden. Der Vorwurf gegen uns als grammatici im üblen Sinne des Worts sei völlig unangebracht. Vielmehr sei der Grammatikunterricht jetzt schon allzu weitgehenden Einschränkungen unterworfen, gegen die als gegen einen verhängnisvollen Irrweg eine Reaktion anzustreben sei. Die grammatische Bildung habe nicht bloß an sich einen hohen Wert als Zuchtmittel strengen und feinen Denkens, neben und nach manchen Seiten auch vor der Mathematik, sondern sei auch eine unentbehrliche Grundlage für eine klare und gründliche Auffassung der Literaturdenkmale der fremden, insbesondere der alten Sprachen, durch welche die für die intellektuelle nicht bloß, sondern auch für die sittliche Bildung gleich gefährliche, in sichtlicher Zunahme begriffene dilettantische Neigung zum Raten d. h. zum Schwindel allein wirksam abgewehrt werden könne. Dazu genüge aber die systematische und theoretische Unterweisung in der Grammatik ganz und gar nicht; an sie müssen sich praktische Uebungen in steter und eindringlicher Pflege anschließen. Die Einschränkung dieser, als deren letztes Ziel die Abschaffung des lateinischen Skriptums, nachdem der lat. Aufsatz und das griech. Skriptum gefallen, als drohende Gefahr über dem Gymnasium schwebe, habe insbesondere im Griechischen jetzt schon üble Folgen auch für das leichte und klare Verständnis der griechischen Literatur gezeitigt. Hiernach sei nicht auf eine weitere Abschwächung, vielmehr sei mit Nachdruck auf eine Verstärkung des grammatisch-stilistischen Betriebes der alten Sprachen hinzuarbeiten, sollen nicht die Kernfächer des Gymnasiums einem öden und entnervenden Dilettantismus anheimfallen.

Als den Krebsschaden des Gymnasiums aber bezeichnete der Redner schließlich die fortgesetzte Ausstaffierung und Ausstopfung desselben mit neuen Unterrichtsfächern und Wissensstoffen in Verbindung mit der gleichzeitigen Verminderung der Unterrichtszeit und der Ansprüche an die selbständige häusliche Tätigkeit der Schüler; darin liege ein schneidender Widerspruch gegen die elementaren Grundgesetze erzieherischer Psychologie. Dabei gab er seiner Verwunderung herben Ausdruck darüber, daß man seit Jahrzehnten, auch von maßgebendster Seite theoretisch zwar den Grundsatz des ne multa, sed multum predige, in der praktischen Gestaltung der Dinge aber fortgesetzt gerade die entgegengesetzte Bahn des non multum, sed multa mit immer entschiedeneren Schritten beschreite, auf der man nur das erreiche, daß die Schüler Anregendes und Interessantes zwar vieles, nur allzu vieles erfahren, aber bei nichts in die Tiefe sich versenken lernen, bei gar wenigem zu einigermaßen selbständigem Durchdringen gelangen nach dem Rezepte: von allem ein bißchen, von nichts etwas Rechtes; vollends die Anteilnahme des Herzens, der Schwung der Begeisterung, eine Versenkung des ganzen Menschen in die Aufgabe des Unterrichts werde immer unmöglicher gemacht. Und das geschehe, obwohl mit der Durchführung der Gleichberechtigung der verschiedenen Bildungswege die stärkere Pflege der Eigenart jedes einzelnen auch von höchster Stelle aus als Grundsatz proklamiert worden sei. Nun geschehe gerade das Gegenteil. So werde die Blasiertheit künstlich gezüchtet, da die Schüler alle Früchte der Erkenntnis schon in der Schule pflücken sollen und nun nach dem Austritt aus derselben von nichts mehr etwas wissen wollen, da sie ja alles schon „gehabt" haben. So sei aus der Musa Urania, wie sie vor 30 und 40 Jahren dem angehenden Gymnasiallehrer als das zielgebende Ideal seiner Tätigkeit erschienen sei, eine Venus vulgivaga geworden, eine Dirne, um die Partei- und Vereinsagitation sich streiten, eine Magd der Zeitungs- und Gassenbildung.

Redner schloß mit einem Aufruf zur Umkehr auf diesem falschen Wege und mit dem Ausdruck der Ueberzeugung, daß das Gymnasium, wie es lange Jahrzehnte dem deutschen Volke gute Dienste geleistet habe, so auch fernerhin, wenn man es — ohne wirkliche, nicht bloß „zeitgemäße", sondern auch wesensgemäße Verbesserungen auszuschließen — die alten bewährten Bahnen einer gediegenen sprachlichen, geschichtlichen, philosophischen Bildung mit verstärkter und gesammelter Kraft weiter ziehen lasse, auch für die Zukunft des deutschen Volkes in derselben Richtung erhaltend, fördernd, erhebend zu wirken im Stande sein werde.

Die Diskussion, die sich an diesen Vortrag anschloß, beschäftigte sich zum Teil, wie die auf den Alyschen am nächsten Tage folgende, mit der Frage, inwiefern Uebungen in der Anwendung der klassischen Sprachen und der grammatische Unterricht zu beschränken seien; und für weiter als bisher gehende Beschränkung trat hier Prof. Dr. Stählin vom Maxgymnasium in München ein. Von anderer Seite wurde der entgegengesetzte Standpunkt unverrückt festgehalten. Zu dem, was von dieser Debatte der bei Teubner erscheinende Bericht über die Verhandlungen der Philologenversammlung bringen wird, möchten wir ein Wort hinzufügen, das schon 1895 der Reichstagsabgeordnete Dr. Kropatscheck auf Grund der an seinen Söhnen gemachten Beobachtungen gesprochen hat: „Die Schüler lesen, seitdem Anwendung der alten Sprachen nicht mehr so geübt wird, wie früher, und ein Teil der hierfür bisher verwandten Zeit der Lektüre zugewiesen ist, — sie lesen nicht etwa mehr, sondern sie lesen entschieden weniger und mühevoller". Wenn trotz solcher warnender Erfahrungen von nicht Wenigen dahin gestrebt wird, diese Uebungen noch mehr zurückzudrängen, so scheint kein anderes Mittel zur Bekehrung wirksam, als daß man einmal an Anstalten, deren Lehrerkollegien das einmütig wünschen, die Anwendung der antiken Idiome auf ein Minimum be-

schränkt und dann die daraus resultierenden Ergebnisse genau beobachtet: zum Vorteil der dem Experiment ausgesetzten Schüler würde das freilich nicht dienen. — Schließlich noch ein Wort über das Verhältnis von Grammatik und Uebungen. Keineswegs befürworten wir, was an manchen Anstalten üblich gewesen ist, eine unausgesetzte Repetition der Flexionsgesetze und der syntaktischen Regeln bis in die obersten Stufen, die allerdings eine schreckliche und sehr wenig fruchtbare Qual für die Schüler ist, sondern wir sehen in den mannigfaltigen Uebungen der Anwendung das beste, ja allein sichere Mittel, um die Kenntnis von Formen und Fügungen festzuhalten und die Lektüre von trivialen grammatikalischen Erörterungen zu entlasten, die den Fortschritt empfindlich hemmen und den Lesenden die Freude an den Autoren geradezu vergällen.

Nach dem Kollegen Hirzel sprach der Kustos der Wiener Universitätsbibliothek, Schriftführer des dortigen Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums, Dr. **Frankfurter,**

über das Gymnasium im Kampf der Gegenwart.

Der uns von dem Redner freundlichst zu Gebot gestellte Auszug aus seinen Aeußerungen lautet:

Redner bemerkte einleitend, er müsse nicht nur mit Rücksicht auf die vorgerückte Zeit, sondern er könne sich auch deshalb kürzer fassen, weil manche seiner beabsichtigten Ausführungen durch die vorangegangenen beiden Vorträge vorweggenommen worden seien. Aber er glaube, die Darlegungen seiner Vorredner durch einige Momente ergänzen zu können.

Es sei kein Zweifel, daß das Gymnasium in unseren Tagen ein Gegenstand heftiger Kämpfe sei, das gelte für Deutschland, trotzdem durch die grundsätzlich festgelegte Gleichberechtigung der drei Typen höherer Schulen ein Hauptgrund der früheren Kämpfe, das Gymnasialmonopol, beseitigt worden sei. Das gelte um so mehr für Oesterreich, wo diese Verhältnisse noch ihrer Regelung harren, die allerdings hier durch den Umstand, daß die Realschule nur siebenklassig, das Gymnasium jedoch achtklassig sei (das Realgymnasium als Vollanstalt existiert überhaupt nicht), ihre besonderen Schwierigkeiten noch dadurch habe, daß die Gesetzgebung über die Gymnasien dem Reichsrat zustehe, während jene über die Realschulen den Landtagen der einzelnen Königreiche und Länder (im ganzen 17) vorbehalten sei. Es könne aber auch kein Zweifel darüber bestehen, daß der Kampf gegen das humanistische Gymnasium im wesentlichen auch ein Kampf gegen die humanistische Bildung, d. h. im besonderen gegen den altklassischen Sprachunterricht sei, den das Gymnasium als Grundlage dieser Bildung pflege. Dieser Kampf sei jedoch, davon könne man sich, wenn man auf die Stimmen der Völker achte, leicht überzeugen, nicht auf Deutschland und Oesterreich beschränkt, sondern werde heute allenthalben gegen dieses altbewährte Bildungsmittel geführt. Mannigfach seien die Gründe, und deshalb sei dieser dem Gymnasium aufgenötigte Kampf so schwierig. Die Frage, um die es sich dabei handle, sei zu einer sozialen geworden, man habe sie aber auch zu einer politischen gemacht, ja immer mehr versuche man es auch, sie zu einer nationalen zu gestalten, indem man zum vermeintlichen Schutz der nationalen Bildung die auf dem Studium der altklassischen Sprache und Literatur ruhende als schädlich und schädigend abzuwehren suche, und dadurch sei die Frage der höheren Schulbildung, die doch von Haus aus eine pädagogisch-didaktische Frage sei und es auch bleiben sollte, und als solche schon schwierig genug sei, nur noch verwickelter geworden.

Insofern nun dieser Kampf gegen das Gymnasium, gegen den altklassischen Sprachunterricht und seine Vertreter, die Philologen, eigentlich ein Kampf gegen das humanistische Bildungsideal sei, könne die Tatsache nicht geleugnet werden, daß die Schulmänner in diesem schweren Kampfe, in dem sie naturgemäß im

Vordergrund stehen müssen, wenn man von einzelnen rühmlichen Ausnahmen absehe, von den Männern der Wissenschaft nicht ausreichende Unterstützung, wenigstens in früheren Jahren, gefunden haben. Aus zwei Gründen müsse man das bedauern, denn es handle sich dabei um eine Bildungs- und Kulturfrage, und es sei ein Irrtum, wenn man meine, die Philologie als Wissenschaft berühre der Kampf nicht, den man gegen sie als Bildungsmittel führe: es müsse daher eindringlich betont werden, daß auch hier das Wort gelte: tua res agitur. Daß es sich nun in diesem Kampfe tatsächlich nicht mehr etwa nur um eine berechtigte Kritik bestehender Zustände und eine Reform des Gymnasiums handle, sondern daß das Fundament, auf dem es ruhe, erschüttert werde, zeige die immer mehr anschwellende Reformschriftenliteratur. Diese weise eine Reihe charakteristischer Merkmale auf, deren wesentlichste Redner an der Hand einer Reihe der neuesten Schriften zu kennzeichnen versucht.

Vor allem sei festzustellen, daß in dem großen Chorus von Stimmen sich so viele vernehmen lassen, denen eine genaue Kenntnis des jetzigen Schulbetriebes, ja der jetzigen Schuleinrichtungen fehlt. Sie legen entweder ihre eigenen Schulerfahrungen, die geraume Zeit zurückliegen, als Maßstab der Beurteilung an, oder sie verallgemeinern ihre Einzelerfahrung. Ohne sich um die gewaltigen Veränderungen zu kümmern, die auch auf dem Gebiete des Gymnasialwesens sich vollzogen haben und fortwährend vollziehen, werden die Verhältnisse so dargestellt, als herrsche hier eine Art Kirchhofsruhe und Versteinerung. Wie unrichtig das sei, brauche den Kundigen kaum erst gesagt zu werden. Vielleicht kein anderes Gebiet erzeuge eine so reiche Literatur, wie die Pädagogik. Kein Wunder: die Aenderungen der Anschauungen, die ja unter dem Einfluß der fortschreitenden Wissenschaft sich auch auf dem Gebiet der Schule vollziehen, die Mannigfaltigkeit und Wandelbarkeit der Erziehungsobjekte bedingen auch hier, wie sonst, eine fortwährende Entwicklung; auch hier gelte das alte Wort, daß alles im Fluß sei. Unablässig seien, wie die reiche Literatur in Einzelschriften, in Artikeln der Zeitschriften und Tagesblätter zeige, die Männer der Schule am Werke, das ihrige zur Verbesserung der Methode beizutragen und die Ergebnisse der Wissenschaft der Schule nutzbar zu machen.

Die große auf diesem Gebiet, auch bei Autoren, die sich sehr unterrichtet gebärden und es auch sein könnten, herrschende Unkenntnis verursache auch nicht nur starke Widersprüche einander gleichklingender Ansichten, so daß die eine meist die andere aufhebe, sondern auch große Mängel an Folgerichtigkeit innerhalb derselben Schriften, so daß — allerdings merkt das oft nur der kritisch Prüfende — ihre Teile einander widersprechen; gar nicht davon zu reden, daß aus richtigen Prämissen falsche Schlüsse gezogen werden, allerdings auch umgekehrt.

Ein weiteres Charakteristikum sei, daß die Schriften unter der allgemeinen Bezeichnung „Zur Reform der höheren Schulen“ oder „Zur Mittelschulreform“ (entsprechend der in Oesterreich üblichen Gesamtbezeichnung) ihre Kritik lediglich am Gymnasium üben und dadurch die Vorstellung erwecken, daß Schäden, die entweder der Schule als solcher oder den einzelnen Gattungen als solchen anhaften, nur dem Gymnasium aufs Kerbholz zu schreiben seien. Andererseits beschäftigen sich Schriften, die „Zur Gymnasialreform“ betitelt sind, nicht so sehr mit dem Gymnasium als vielmehr mit dem Mittelschulwesen im allgemeinen.

Eigentümlich sei auch den Reformschriften radikaler Richtung, und nur von diesen sei die Rede, daß an sich diskutable Reformvorschläge, deren Berechtigung, wofern sie nur durchführbar seien, auch die überzeugtesten Verteidiger des Gymnasiums nicht verkennen, verbunden werden mit maßlosen und weit über das Ziel schießenden Angriffen auf das Gymnasium und den altklassischen Sprachunterricht und noch heftigeren auf die philologischen Gymnasiallehrer, denen auch

der verbitternde Vorwurf nicht erspart werde, daß sie aus persönlichem (nicht selten heißt es törichterweise sogar aus materiellem) Interesse zähe an dem von ihnen vertretenen Lehrfach festhalten.

Endlich sei ein vorstechendes Merkmal das Vorherrschen von Phrasen und leeren Schlagworten, die mit einer gewissen suggestiven Kraft von einem Autor auf den andern übergehen, ohne dadurch an Wert und Kraft zu gewinnen. Eines der beliebtesten sei z. B. „das Gymnasium sei eine unmittelbare Fortsetzung der mittelalterlichen Klosterschule", ein Schlagwort, geprägt, um Erwachsene zu schrecken, denn „mittelalterlich" und „Klosterschule" reichen völlig aus, dem modernen Menschen Schreck und Abneigung gegen das Gymnasium einzujagen. Es wäre jedoch leicht zu beweisen, daß, wer dies behauptet, weder eine mittelalterliche Klosterschule noch ein modernes Gymnasium kenne oder das Vermögen nicht besitze, zwischen diesen beiden grundverschiedenen Anstalten zu unterscheiden.

Die meisten der einschlägigen Schriften verraten einen großen Mangel an Verantwortlichkeitsgefühl in Fragen von so großer Bedeutung und einer Institution gegenüber, die mehr als jede andere auf das Vertrauen, das ihr entgegengebracht wird, angewiesen ist, das jedoch durch die heftigen und unberechtigten Angriffe erschüttert wird.

Als eine weitere Folge dieses heftigen Kampfes sei eine gewisse Mutlosigkeit zu bezeichnen, die sich auch der Gymnasiallehrer, namentlich der philologischen, nicht selten bemächtige: sie beginnen an der inneren Berechtigung der humanistischen Bildung oder genauer des altklassischen Sprachunterrichts, auf dem jene ruhe, irre zu werden, es bemächtige sich ihrer das Gefühl, auf einem verlorenen Posten zu stehen und etwas halten zu wollen, was auf die Dauer nicht zu halten sei. Das zeige sich auch darin, daß sich auch unter den Schulmännern immer mehr Vertreter radikaler Reformen finden, die entweder die Eliminierung des Griechischen oder starke Beschränkung beider klassischen Sprachen befürworten oder im altsprachlichen Unterricht Aenderungen verlangen, die auch die kühnsten Reformer kaum wagen möchten. So habe ein Gymnasialdirektor in einer sonst sehr frisch geschriebenen Schrift zum Schutz des Gymnasiums zu dem Vorschlag (den Redner allerdings mit der Aufforderung an seine Hörer einleitete, sie möchten nun ihre Sitze festhalten) verstiegen, man möge die Lektüre des Homer aufgeben und dafür mehr Xenophon lesen, damit die Schüler nicht genötigt seien, neben dem Attischen auch das Jonische zu lernen.

Daß in diesem Kampfe, der das Gymnasium umtobe, die Tagespresse mehr auf Seite der Gegner stehe, wie daß der Ton dieser Zeitungsartikel zu manchen Klagen Anlaß gebe, sei bereits vom Vorredner hervorgehoben worden. Aber darin könne Redner Herrn Oberstudienrat Hirzel nicht beipflichten, daß daran lediglich die Tagespresse die Schuld trage. Es sei natürlich: keine Zeitung, und gehöre sie welcher politischen Richtung immer an, wolle hinter der Zeit zurückbleiben, und da es heute allgemein als Zeichen des Fortschritts erscheine, alles Bestehende zu bekämpfen, und daher auch der Kampf gegen das altehrwürdige Gymnasium und die humanistische Bildung, trotzdem ihnen das deutsche Bildungswesen so viel verdanke, an der Tagesordnung sei, so könne auch die Tagespresse davon nicht unberührt bleiben. Allein bei Beurteilung dieser Dinge dürfe man, wolle man nicht ungerecht sein, zweierlei nicht übersehen. Die Tagespresse sei erstens nach einem alten Worte das Thermometer der öffentlichen Meinung, zweitens werde die Tagespresse nicht lediglich von den eigentlichen Zeitungsschreibern gemacht, sondern die ganze Intelligenz arbeite an ihr mit. Tatsächlich rühren die schärfsten Angriffe nicht von eigentlichen Journalisten her, sondern mit oder ohne Nennung des Namens von Männern der Schule, der Wissenschaft, von Aerzten und Vertretern anderer Berufe. Die Angriffe eigentlicher Journalisten

können dem Gymnasium nicht so viel schaden, wie die von Lehrern höherer Schulen selbst, namentlich auch von Philologen und von Trägern wissenschaftlicher Namen ausgehenden. Solche gebe es in Deutschland wie in Oesterreich. Wenn z. B. ein Gurlitt, selbst lange Gymnasiallehrer, den philologischen Unterricht am Gymnasium bekämpfe, der österreichische Reichsratsabgeordnete Steinwerder, der selbst lange Jahre und erfolgreich als Gymnasiallehrer tätig gewesen, das Griechische einen Stachelzaun nenne, der sofort entfernt werden müsse (die Beseitigung des Latein überläßt er einer späteren Zeit) und ein anderer Gymnasiallehrer, allerdings der Mathematik und Physik, Dr. Kleinpeter, die Schäden der klassischen Bildung schildere, so wirke das viel mehr als anonyme oder mit Namen gezeichnete Artikel von wirklichen Journalisten. Wie wolle man angesichts solcher Erscheinungen von der Tagespresse verlangen, daß ihr der klassische Unterricht als ein noli me tangere und als Gegenstand ihres Schutzes gegen Angriffe erscheine? Tatsächlich liegen auch die Verhältnisse nicht ganz so, wie sie gemeinhin erscheinen. Denn die Zeitungen geben auch gegenteiligen Stimmen Raum. Auch hier müsse man den Verteidigern und Freunden des Gymnasiums den Vorwurf machen, daß sie den Gegnern zu sehr das Feld räumen. Man dürfe sich durch den Ton der Polemik nicht verstimmen lassen und müsse, ohne in denselben Ton zu verfallen, mit Entschiedenheit und Sachkenntnis den Angriffen entgegentreten. Redner verweist auf die im 2. Heft der „Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums" von ihm selbst gegebene „Zeitungsschau", die deutlich zeige, daß die Zeitungen dem Für und Wider Raum geben, und daß hier wie sonst die Schäden der Presse durch die Presse selbst geheilt werden. Es genüge nicht, einen Zeitungsartikel ärgerlich in die Ecke zu werfen, sondern auch hier gelte der Satz: der Hieb ist die beste Parade.

Das moderne Prinzip der Organisation, das immer mehr alle Verhältnisse beherrsche, müsse auch auf diesem geistigen Gebiet zur Anwendung gelangen. Endlich habe es sich auch zu Gunsten des Gymnasiums, vielleicht schon ein wenig zu spät, durchgesetzt. Nach dem Muster des rühmlich wirkenden „Deutschen Gymnasialvereins", der in den beiden wackeren und unermüdlichen Kämpfern Geh. Rat Oskar Jäger und Geh. Hofrat Uhlig seine Begründer und Führer verehre, hätten sich — dies verdiene festgehalten zu werden — unabhängig von einander selbständige Organisationen in den Vereinigungen der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und in Wien gebildet, die beide es anstreben, aus allen Gesellschaftskreisen die Freunde des humanistischen Gymnasiums um sich zu scharen. Tatsächlich habe das Gymnasium auch heute viel mehr Freunde, als die Gegner glauben machen wollen. Wenn man die Frage auf die einfachste Formel reduziere, ob man es geschehen lassen wolle, daß das altbewährte Bildungsmittel des altklassischen Unterrichts der Jugend entzogen werde, so werde man auch bei denen, die manches in unseren Schuleinrichtungen anders wünschten, überzeugte Anhänger finden. Die Abwehrvereine können und dürfen auf die Mitwirkung der Schulmänner und natürlich auch der Philologen unter ihnen nicht verzichten, der Schwerpunkt müsse jedoch auf die Teilnahme von Freunden aus allen Berufsschichten und Gesellschaftskreisen, namentlich auch den praktischen, gelegt werden.

Redner macht schließlich nähere Mitteilungen über die Organisation, die Entwicklung und die Tätigkeit des Wiener Vereins und legt die von ihm bisher veröffentlichten 3 Hefte der Mitteilungen vor, deren 2. und 3. den Mitgliedern der pädagogischen Sektion als Gabe des Vereinsvorstandes dargeboten werden, und schließt mit folgenden Worten:

„Gerade die Freunde des Gymnasiums müssen in ihrem Bestreben, das Gymnasium zu erhalten, eifrig bemüht sein, nicht die erfundenen, aber die

wahrhaft berechtigten Forderungen der Zeit zu erfüllen, erst dadurch wird es ihnen gelingen, es vor Anfechtungen zu bewahren. Wie nun der Kampf gegen den altklassischen Sprachunterricht und damit gegen das Gymnasium international ist, so sollte es auch die nötige Abwehr sein, denn die Ziele und Aufgaben der humanistischen Bildung sind überall die gleichen. Allenthalben sollten deshalb Vereine nach Art der vorgenannten gebildet werden, deren Leitungen trotz ihrer Selbständigkeit mit einander in irgend eine, wenn auch lose Verbindung zum Zweck der Kooperation treten sollten. Damit würde der Sache der humanistischen Bildung ein großer Dienst geleistet werden. Dazu die Anregung zu geben, war mit ein Zweck dieser Ausführungen."

Der einzige in der pädagogischen Sektion gehaltene Vortrag, über den noch nicht berichtet worden, ist der ganz vortreffliche, mit fast durchgehender Beistimmung aufgenommene von Prof. Dr. **H. Planck** aus Stuttgart, Lehrer am dortigen Karlsgymnasium und zugleich fachlichem Berater und Inspizienten in dem Kuratorium des Mädchengymnasiums daselbst (einer Privatanstalt, die aber von Staat und Stadt Zuschüsse erhält), über

Die humanistische Bildung der Mädchen.

Wir bringen einen von dem Redner selbst gefertigten Auszug, der in den „Basler Nachrichten" vom 10. Nov. v. J. erschien (den vollständigen Abdruck des Vortrags haben die „Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik" im 1. Heft des Jahrg. 1908 gebracht).

Die erste Frage, ob Mädchen überhaupt Anteil an der humanistischen Bildung erhalten sollen, ist nach dem heutigen Stand der Dinge erledigt durch die Tatsache, daß bereits eine Reihe von Berufen, welche humanistische Bildung oder wenigstens lateinische Kenntnisse voraussetzen, auch dem weiblichen Geschlecht zugänglich gemacht worden sind. An eine Zurücknahme jener mühsam erkämpften Zugeständnisse ist nicht zu denken. Die zweite Frage, in welchem Umfang Mädchen zur Erwerbung einer humanistischen Bildung zuzulassen sind, beantwortet der Vortragende dahin, daß es sich nur um eine Auslese von solchen handeln könne, welche die erforderliche Gesundheit und Nervenkraft, gute Begabung und die nötigen Charaktereigenschaften — ἦθος ἀνθρώπῳ δαίμων — besitzen, um nicht zu unterliegen auf dem dornenvollen Wege, welcher die studierende Frau auf der Hochschule und in der späteren Berufsarbeit in den meisten Fällen erwartet.

Daß es Mädchen gibt, welche diese Eigenschaften besitzen, und zwar in größerer Zahl als man früher annahm, ist außer Zweifel. Dagegen könnte der guten Sache kein größerer Schaden erwachsen, als wenn der Besuch eines Gymnasiums zur bloßen Modesache, zu einer neuen Art von weiblichem Sport würde. Andererseits ist es kein Unglück, wenn einzelne, die Lateinisch oder Griechisch gelernt und ein Reifezeugnis erworben haben, sich später einem nicht akademischen Beruf, z. B. dem der Gattin und Mutter zuwenden. Der weitere Blick, das größere Maß geistiger Freiheit, das sie durch die methodische, wissenschaftliche Schulung gewonnen, wird sich auch in der Leitung eines Haushaltes, in der Erziehung der Kinder bewähren. — Die eigentliche Schwierigkeit beginnt erst bei der Frage nach dem Wie? und Wo? Denn hier scheiden sich die Wege; der eine wird am kürzesten mit dem Schlagwort Coeducation bezeichnet, er weist uns nach dem Ausland, nach den Vereinigten Staaten von Nordamerika, wo das System der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter schon lange und — so viel verlautet — im ganzen mit gutem Erfolg besteht, und zwar in solchem Umfang, daß 93 % der dortigen Jugend gemeinsame Schulen besuchen. Der entgegengesetzte Weg führt zum Mädchengymnasium als

selbständiger Anstalt, wie wir es z. B. in Stuttgart haben; ein dritter, eine Art Mittelweg, sieht die beste Lösung in der Angliederung weiblicher Gymnasialklassen an die höhere Töchterschule, entweder in der Form der Gabelung, wie z. B. in Karlsruhe und an der Auguste Viktoria-schule in Charlottenburg; oder als Aufbau, eine Art wissenschaftlicher Fortbildungskurse, nach Absolvierung der höheren Töchterschule.

Prüfen wir diese Wege im Einzelnen! Da ist zunächst das radikalste System, die gemeinsame Erziehung beider Geschlechter. Es ist nicht nur das billigste, sondern das ursprünglich germanische, von den Angelsachsen und Skandinaviern treuer bewahrt als in Deutschland, wo es für die höheren Schulen durch den Einfluß der romanischen Klostererziehung verdrängt wurde — allerdings nicht völlig und nicht für immer, denn in Württemberg z. B. besteht schon lange und in weitem Umfang die Sitte, daß unsere kleinen Latein- und Realschulen, mit denen wir vor andern Ländern gesegnet sind, mit Genehmigung der örtlichen Studienkommission auch Mädchen aufnehmen; seit einigen Jahren werden sogar in den Vollanstalten der größeren Städte Schülerinnen, selbst für die oberen Klassen, zugelassen. In Baden ist dies noch in weiterem Umfang der Fall, in Sachsen und Elsaß-Lothringen ist es seit Ostern vorigen Jahres gestattet. Ein genaues Verzeichnis darüber, in welchen Staaten des deutschen Reiches, an welchen Orten und in welchen höheren und mittleren Schulen Mädchen gemeinsam mit den Knaben unterrichtet werden, enthält der im September 1907 ausgegebene Jahresbericht des Vereins Frauenbildung und Frauenstudium. Auch in der Schweiz besteht da und dort die Uebung. Dagegen verhalten sich Preußen und Bayern grundsätzlich ablehnend. Für die Beurteilung maßgebend darf jedoch weder die Billigkeit sein noch die Erfahrungen, die man damit in Amerika oder wo sonst im Ausland unter ganz anders gearteten Verhältnissen und bei andern Maßstäben gemacht hat, sondern wir müssen unsere Erfahrungen selber machen und haben sie ja zum Teil schon gemacht.

Auf Grund dessen ist zu sagen, daß sich an kleineren Schulen, die nur bis zum 14. Jahre reichen, und in einfachen, mehr ländlichen als städtischen Verhältnissen die Einrichtung bisher wohl bewährt hat. Es ist nicht nur ein praktischer Notbehelf an Orten, die sich keine höhere Töchterschule leisten können oder wollen, sondern die Mädchen erweisen sich auch im gemeinsamen Unterricht als der lebendigere, im Lernen als der gewissenhaftere und nicht selten als der begabtere Teil. Für den Lehrer können sie ein heilsamer Zügel werden, der ihn vor etwaigen Ausbrüchen des Jähzorns oder der Roheit zurückhält. Hinsichtlich der oberen Klassen sind die Erfahrungen an unsern württembergischen Gymnasien noch zu neu und zu vereinzelt, um jetzt schon ein sicheres Urteil darauf gründen zu können. Dagegen liegen aus Baden, insbesondere von Mannheim und Heidelberg, günstige Gutachten vor.

Nach der Seite des Unterrichts, das ist ohne weiteres zuzugeben, werden erhebliche Bedenken kaum erhoben werden können. Allerdings ist es mißlich, wenn die Mädchen schon mit 9 Jahren vor die folgenschwere Entscheidung gestellt werden: Gymnasium oder höhere Töchterschule? es sei denn, daß ein Reformgymnasium am Ort besteht, das ihnen gestattet, die Wahl bis zum 13. Jahre aufzuschieben. Auch hinsichtlich der altsprachlichen Lektüre wäre die eine oder andere billige Rücksicht zu nehmen, z. B. bei der Auswahl horazischer Gedichte, und in den mittleren Klassen müßte die Lektüre Cäsars tunlich abgekürzt werden; im Griechischen wäre König Oedipus aus dem Kanon zu streichen; in der deutschen Literaturgeschichte würde die Behandlung von Tristan und Isolde, Emilia Galotti, Faust oder des modernen, naturalistischen Romans und Dramas an das Taktgefühl des Lehrers erhöhte Anforderungen stellen. Aber dem stehen

doch wieder fördernde Momente gegenüber, und der Herzensanteil, mit dem die Mädchen im allgemeinen dem Unterricht folgen, könnte ein heilsames Gegengewicht bilden gegen die verstandesmäßige Nüchternheit oder Blasiertheit, mit welcher nicht wenige unserer Gymnasiasten in den oberen Klassen der Welt des klassischen Altertums gegenüberstehen. Größere Bedenken bestehen nach der erzieherischen Seite. Es ist wohl ganz gut — das beweisen unsere höheren Töchterschulen — wenn die Mädchen nicht nur von Lehrerinnen, sondern auch von Lehrern, und am besten von solchen mit ausgesprochen männlichem Charakter, unterrichtet und erzogen werden. Ob aber das weibliche Gemüt, insbesondere das sehr empfindliche Ehr- und Schamgefühl, aber auch die mehr äußerlichen Tugenden der Ordnung und Sauberkeit, ferner die Rücksichten auf gewisse körperliche Eigentümlichkeiten und Tatsachen, die auch auf das geistige Leben stark zurückwirken, insbesondere in der Entwicklungszeit — ob dies alles volles Verständnis und richtige Pflege findet, ob die weibliche Eigenart, die nun einmal ihre Rechte fordert und die wir nicht unterdrücken dürfen, nicht notleidet, wenn die Mädchen während ihrer ganzen Schulzeit vom Vorstand an bis herab zum Schuldiener ausschließlich unter männlicher Einwirkung stehen, möchte ich vorläufig noch bezweifeln. Wollte man das System der gemeinsamen Erziehung durchführen, so müßten an allen Anstalten neben den Lehrern auch einzelne Lehrerinnen angestellt werden, und zwar nicht nur an den unteren, sondern auch an den oberen und obersten Klassen. Das müßten dann freilich Wesen höherer Art sein, halb Engel und halb Walküren, die auch unsern Primanern Respekt einflößten!

Es gibt noch ein Bedenken, das freilich den Lobrednern dieses Systems als spießbürgerlich und rückständig erscheint, aber bei nüchterner Betrachtung der Menschen und Dinge, so wie sie tatsächlich sind, ernste Beachtung verdient. Nicht in allen Gymnasien und noch weniger in allen Klassen herrscht diejenige Zucht und Ordnung, die unbedingt nötig ist, wenn das Zusammensein beider Geschlechter (und zwar die Mädchen in der Minderzahl) vor und nach dem Unterricht, in den Pausen, auf dem Schulweg ohne Unzuträglichkeiten verlaufen soll. Die Gefahr wächst naturgemäß in den höheren Klassen, zumal bei unserer Großstadtjugend, wenn Eros — oder weniger mythologisch ausgedrückt die Tanzstunde — die Herzen in Wallung setzt, und ich kann mir kaum denken, daß es in großen Anstalten ganz an räudigen Böcken und Schafen fehlen sollte. Es liegt in der Natur der Sache, daß ungehörige Dinge eben hinter den Kulissen, d. h. hinter den Augen des Lehrers sich abspielen, und wenn es heißt: „man hat keinerlei Unzuträglichkeiten bemerkt," so beweist das noch nicht alles — man hat eben keine bemerkt. Es erscheint demnach die Oeffnung der höheren Knabenschulen, insbesondere der Gymnasien, zwar als ein wertvoller und dankenswerter, aber für die oberen Klassen nicht unbedenklicher Versuch. Mehr als irgendwo kommt es hier auf die Persönlichkeiten an, und die Behörden müßten für die Wahl des Vorstandes und der übrigen Lehrkräfte an solchen Schulen mit einem doppelten Maß von Weisheit und Menschenkenntnis ausgerüstet sein.

Eine Art von Mittelweg ist die Angliederung weiblicher Gymnasialklassen an die höhere Töchterschule, und zwar in der Form der Gabelung, wie dies am frühesten in Karlsruhe mit der Errichtung des dortigen Mädchengymnasiums geschah, während Berlin, Breslau, Charlottenburg, Danzig, Schöneberg u. a. Städte sich für den Lehrgang des Realgymnasiums entschieden haben. Die Abzweigung erfolgt in der Regel am Ende des 6. oder 7. Schuljahres, und die wissenschaftliche Aufgabe ist auf 6 Jahre verteilt. Da wo die geeigneten Persönlichkeiten im Lehrerkollegium der betreffenden Töchterschule bereits vorhanden oder sonst leicht zu gewinnen sind, wo insbeson-

dere als gemeinsamer Vorstand einer solchen Doppelanstalt der rechte Mann an der Spitze steht, wüßte ich nicht, was gegen diese Lösung der Frage einzuwenden wäre, vorausgesetzt natürlich, daß nicht nur der altsprachliche und der mathematische Unterricht, sondern auch Geschichte, Französisch, Deutsch und Literaturgeschichte in besonderen Stunden, d. h. nicht zusammen mit der entsprechenden Klasse der höheren Töchterschule, von akademisch gebildeten Lehrern oder Lehrerinnen erteilt werden. Das Karlsruher Mädchengymnasium, das 1893 vom Verein „Frauenbildungsverein" gegründet, 1898 von der Stadt übernommen und in den staatlichen Schulorganismus (mit Staatszuschuß) eingefügt worden ist, steht auch insofern einzig im deutschen Reiche da, als es seit 1904 das Recht besitzt, in seinen eigenen Mauern die Reifeprüfung abzuhalten und vollgültige Reifezeugnisse auszustellen.

Noch größer ist die Zahl der Anstalten, welche an Stelle der Gabelung die Form des Aufbaus gewählt haben. Es sind — mit Ausnahme von Breslau und Magdeburg — nicht städtische, sondern private oder Vereinsanstalten und fast alle nach dem Vorbild des Realgymnasiums eingerichtet. Der Lehrgang ist auf 4, bei einigen auf 5 Jahre festgesetzt. Dieser abgekürzte Weg hat seine entschiedenen Vorzüge für solche Mädchen, welche sich erst in späteren Jahren, jedenfalls nach Absolvierung der höheren Töchterschule, zum Studium entschließen, deren Zeit daher kostbar ist. Aber wir müßten uns entschieden dagegen erklären, wenn dieser Weg etwa von der Regierung für den einzig richtigen und einzig zulässigen erklärt würde. Die Zusammendrängung des altsprachlichen und des mathematischen Unterrichts auf 4 Jahre führt fast mit Notwendigkeit zur Ueberlastung, sobald in den verschiedenen wissenschaftlichen Fächern wirklich sicheres Können erstrebt wird, oder er führt zu einer unsicheren und oberflächlichen, dem Wesen der wahren Bildung widersprechenden Aneignung der Kenntnisse, die für die Ablegung der Reifeprüfung erforderlich sind. Er hat ferner in jedem Fall den Nachteil, daß die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten zu spät kommt, daß auch die künftige Elite 9—10 Jahre in der Töchterschule mit dem großen Haufen schwimmen muß und in ihrem wissenschaftlichen Streben künstlich zurückgehalten wird. Stellt man freilich die Frage so: Was muß geschehen, um der höheren Töchterschule alle ihre Kinder, und ganz besonders die begabtesten und strebsamsten, bis zum Ende zu erhalten? und dann: Was muß geschehen, um einem kleinen Bruchteil nachträglich die für die Reifeprüfung erforderlichen Kenntnisse so rasch als möglich beizubringen? dann kommt man folgerichtig zu diesem Wege, der in der preußischen „Studienanstalt" vorgesehen ist. — Von unserem Standpunkt aus müßte die Frage vielmehr so gestellt werden: Was ist erforderlich, damit die Auslese von Mädchen, die eine tiefergehende wissenschaftliche Vorbildung erstreben oder bedürfen, nun auch dieser Wohltat in vollem Umfang teilhaftig werde, und zwar auf einem Wege, der jede unbillige Erschwerung vermeidet und nicht alle Nachteile einer nachträglichen Schnellbleiche ad hoc in sich schließt? . . .

Zum Schluß schilderte der Redner auf Grund seiner persönlichen Erfahrungen die Entwicklung und Einrichtung des Stuttgarter Mädchengymnasiums, das 1899 mit 3 Schülerinnen im Alter von 13—15 Jahren gegründet wurde und bis auf diesen Tag eine von einem Aufsichtsrat geleitete Privatschule ohne Angliederung an eine höhere Töchterschule ist, und seit einer Reihe von Jahren zwar vom Staat und von der Stadtgemeinde einen namhaften Beitrag erhält, aber in seiner Verwaltung und in der Gestaltung seines Unterrichts völlige Freiheit genießt. Es ist seinem Lehrplan nach ein Reformgymnasium für Mädchen mit sechsjährigem Lehrgang, der Eintritt geschieht frühestens nach zurückgelegtem 12. Lebensjahr aus einer Töchterschule oder

Lateinschule. Der Lehrplan gleicht in der Hauptsache dem des Karlsruher Mädchengymnasiums, bewahrt aber in der stärkeren Betonung der Komposition (Uebersetzen aus der Muttersprache in die fremde) die württembergische Eigenart. Die Form des humanistischen Gymnasiums ist nicht nur deshalb gewählt worden, weil 1899 das Realgymnasium noch nicht die ausgedehnten Berechtigungen von heute besaß, sondern mehr noch deshalb, weil den Gründern das Lateinische ohne Griechisch als eine Halbheit erschien und sie es für unnatürlich hielten, den Mädchen, die im allgemeinen mehr nach der sprachlichen, ästhetisch-literarischen Seite hin veranlagt sind, gerade diejenige Sprache vorzuenthalten, die in den Meisterwerken ihrer Literatur dem weiblichen Empfinden entschieden näher steht als die römische mit ihrem ausgesprochen männlichen Charakter. Der Lehrkörper setzt sich aus Lehrern und Lehrerinnen zusammen; erstere erteilen ihre Stunden im Nebenamt und wirken im Hauptamt an den Stuttgarter Gymnasien oder dem Realgymnasium. Daß an der Spitze des Mädchengymnasiums eine Vorsteherin, nicht ein Direktor, steht, hat noch keiner von ihnen als eine Beleidigung seiner Manneswürde empfunden. Das Honorar ist für Lehrer und Lehrerinnen nach demselben Satz bemessen. Die Klassen sind verhältnismäßig klein (Minimum 7, Maximum 15). Dies und der große Eifer unserer Lehrer und Lehrerinnen ermöglicht es, daß ungefähr die doppelte Anzahl von schriftlichen Arbeiten gefertigt und korrigiert wird, als in den entsprechenden Klassen der Knabengymnasien, und daß auch in der fremdsprachlichen Lektüre eher mehr bewältigt wird als dort. Klagen wegen Ueberbürdung sind verhältnismäßig selten und kommen meist auf das Schuldbuch der Mathematik. Im übrigen huldigen wir dem Grundsatz, daß tüchtig arbeiten immer noch eine der gesündesten Beschäftigungen ist, auch für die weibliche Jugend, zugleich das einfachste und wirksamste Gegenmittel gegen etwaige burschikose oder emanzipationssüchtige Anwandlungen. Bis jetzt haben 18 Schülerinnen des Stuttgarter Mädchengymnasiums die Reifeprüfung an einem humanistischen Gymnasium erstanden, alle mit Erfolg, mehrere mit Auszeichnung; 3 andere bestanden die für den Apothekerberuf vorgeschriebene Prüfung. Unser 9. Schuljahr haben wir vor wenigen Wochen mit 63 Schülerinnen in 6 Klassen angetreten. . . .

So zeigen die zur Zeit dem weiblichen Geschlecht geöffneten Wege zur Erwerbung humanistischer Bildung eine bunte Mannigfaltigkeit. Es wäre verfrüht, heute schon einen dieser Wege als den allein seligmachenden für alle zu erklären, so lange die Bedürfnisse noch so verschiedene sind. Vielmehr möge Freiheit herrschen, bis die Erfahrung gelehrt hat, welcher Weg oder welche Wege unter den vielen die besten sind. Wir aber, die Vertreter und Freunde humanistischer Bildung, können uns nur freuen, wenn dem Gymnasium „in dieser letzten betrübten Zeit" auch in den Reihen deutscher Frauen und Töchter treue und begeisterte Anhängerinnen erstehen, und in diesem Sinne grüßen wir alle wackern und mutigen Mitstreiterinnen mit einem herzlichen

ἀγαθῇ τύχῃ!

An der Diskussion beteiligten sich Mehrere. Der Unterzeichnete, der zuerst das Wort erhielt, berichtete über die Art, wie es in Italien dazu gekommen ist, daß zahlreiche Mädchen an dem Unterricht in den Licei und Ginnasi teilnehmen, und über die sehr günstigen Erfahrungen, die man dort mit der Coeducation gemacht hat. (Das Wesentliche hiervon findet sich schon in meinen „Beobachtungen im italienischen, ägyptischen und griechischen Schulwesen" Hum. Gymn. 1897 S. 8 f.) Dann machte ich Mitteilungen über dasjenige Mädchengymnasium, das allein von allen diesseits der Alpen völlig gleich organisiert ist wie die Knabengymnasien desselben Landes, das in Wien von dem Verein für erweiterte Frauenbildung gegründete und von dem leider vor einem Jahr verstorbenen Dr. Victor Ritter von Kraus ausgebaute. Ueber den ursprüng-

lichen Lehrplan dieser Anstalt habe ich im Jahrg. 1894 unserer Zeitschrift S. 99 f., über die günstigen von mir später bei Besuch der Schule gemachten Beobachtungen im Jahrg. 1904 S. 201 berichtet. Sehr beifallswert erscheinen unter den von Prof. Planck geäußerten Ansichten besonders auch die, daß die humanistische Mädchenbildung keineswegs bloß als Mittel betrachtet werden darf, um danach sich einem gelehrten Studium und Beruf zuwenden zu können, daß vielmehr die geistige Durchbildung, die auf diesem Wege erreicht wird, einen durchaus selbständigen, von Berufsabsichten freien Wert habe, — und die Ansicht, daß bei dem humanistischen Mädchenunterricht zwar nicht in der Zeitfolge, aber in Wertschätzung und Ausdehnung dem Lateinischen vorantreten müsse der griechische Unterricht.

Prof. Dr. Helbing von der Karlsruher Höheren Mädchenschule mit Mädchengymnasium, die von Direktor Fr. Keim so ausgezeichnet geleitet wird, berichtete von den günstigen Ergebnissen der dortigen Organisation. Bis zu welchem schönen Grade des Wissens und Könnens in den klassischen Sprachen die Schülerinnen der Gymnasialabteilung gefördert werden, haben wir wiederholt an Studentinnen der klassischen Philologie zu unserer Freude erlebt. Als eine durchaus vernunftgemäße Einrichtung dieser Anstalt möchten wir hervorheben, daß an ihr das Griechische, wie an den Knabengymnasien, obligatorischer Unterrichtsgegenstand ist.[1]) — Prof. Dr. O. Lüning von der St. Galler Kantonsschule schilderte die Erfahrungen, die man an der gymnasialen Abteilung dieser Schule mit Coeducation gemacht habe. Sie schienen mir so wichtig, daß ich später den Kollegen um eine Niederschrift der Hauptpunkte bat. Die mir gütigst übersandte lautet: „1. Die Sache selbst wurde nicht ausdrücklich eingeführt, sondern machte sich durch die Initiative der Mädchen, da kein Paragraph im Wege stand. — 2. Alle Lehrer, auch die anfänglichen Gegner, sind heute, nach etwa 10 Jahren, längst versöhnt; alle gestehen, daß in den Klassen, wo einige Mädchen sind, die Disziplin leichter zu handhaben ist und ein netterer Ton herrscht. Seit 2—3 Jahren werden die Mädchen auch nicht bloß stillschweigend zugelassen, sondern die Leitung erwähnt es in ihren jährlichen Ankündigungen ausdrücklich. Der Zudrang der Mädchen zur Kantonsschule hat trotz einer vorgenommenen „Reorganisation" der Töchterschule nicht nachgelassen. — 3. Jeder Lehrer kann, sobald seine Persönlichkeit nur selbst hiezu geeignet ist, die Erfahrung machen, daß die andersartige Begabung der Mädchen sich vortrefflich zur Belebung des Unterrichts verwenden läßt. — 4. Tatsache ist, daß die Mädchen auch bei mäßiger Begabung das Beispiel solideren und regelmäßigeren Arbeitens geben und zwar gerade in den oberen Klassen, wo bei den Jungen häufig infolge von Sport und Zerstreuungen Unsolidität einreißt. — 5. Zu verliebtem Getue mit den Jungen sind unsere Mädchen entschieden weniger geneigt als ihre Altersgenossinnen an der Töchterschule. Ist eines zur Verliebtheit geneigt, so sucht es sich den Verehrer sozusagen stets außerhalb der Anstalt, ein Beweis, daß das Verhältnis zu den Mitschülern durchaus die gesunde Temperatur des Kameradschaftlichen, Brüderlichen hat. — 6. Gegen Putz- und Gefallsucht der Mädchen, das ewige Kreuz reiner Mädchenschulen, haben wir gar nicht zu kämpfen, das nehmen uns die Jungen ab, deren Kritik bei Anzeichen hievon mit bekannter Unverblümtheit sofort einsetzt. — 7. Daß die solidere Bildung des Gymnasiums auch von den Mädchen und ihren Eltern gewürdigt wird, beweist der Umstand, daß die meisten von ihnen unabhängig, einige sogar von reichen Eltern sind, also bei uns nicht den Weg zum Brotstudium, sondern eben nur solidere Bildung suchen. — 8. Die Mädchen selber sind gerne und mit Stolz Kantonsschülerinnen."

Den noch übrigen Teil der Basler pädagogischen Verhandlungen, die Diskussion über die Vorträge der vier Universitätsprofessoren, bringt das folgende Heft. G. U.

1) Keims letzte glückliche Verteidigung des Standpunktes, von dem aus diese Einrichtung in dem Karlsruher Mädchengymnasium getroffen ist, findet sich in dem 9. Hefte des VI. Jahrgangs der „Frauenbildung".

Sitzung der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins am 11. November 1907.

Da der 1. Vorsitzende, Herr Prof. Dr. med. L. Rehn, wegen einer notwendigen Reise am Erscheinen verhindert war[1]), so begrüßte der 2. Vorsitzende, Herr Oberlehrer Dr. Schönemann, die gut besuchte Versammlung und insbesondere die zahlreich erschienenen Damen und die auswärtigen Mitglieder (aus Hanau und Höchst). Indem er sodann auf die kürzlich vorangegangene Versammlung des Hauptvereins in Basel hinwies, teilte er mit, daß dessen Vorstand ihn kooptiert habe, da seit der Uebersiedlung des Herrn Geheimrats Hartwig nach Marburg die Ortsgruppe im Vorstand des Gymnasialvereins nicht vertreten gewesen sei. Es sei dies eine dankbar zu begrüßende Aufmerksamkeit und Anerkennung für die Ortsgruppe.

Sodann sprach Herr Professor Dr. **Georg Wolff** über die Römerstadt **Nida (Heddernheim)** im 2. Jahrh. n. Chr. Der Vortragende gab zunächst einen kurzen Ueberblick über die wissenschaftlichen Ergebnisse der Heddernheimer Lokalforschung im letzten Jahrzehnt, über die er ausführlich vor kurzem im Akademischen Lehrerverein berichtet hatte. Die erste nachweisbare römische Anlage auf dem Trümmerfelde zwischen Heddernheim und Praunheim (1 St. nördlich von Frankfurt) ist ein großes rechteckiges Feldlager (420 : 380 m) aus dem Chattenkriege Domitians, durch den die Wetterau für das römische Reich gewonnen wurde. Dasselbe ist dann auf den vierten Teil seines Areals reduziert worden, wahrscheinlich für den Truppenteil, der das große Steinkastell erbaute und demnächst besetzte, welches vor der Front des Erdlagers auf dem militärisch beherrschenden Teile des Trümmerfeldes ausgegraben worden ist. Es war eines der für die Beherrschung der Wetterau angelegten Hauptkastelle für Reiterabteilungen (Alen) oder Doppelkohorten (Cohortes miliariae), zu welchen die eigentlichen Limeskastelle, hier die Saalburg, damals noch kleine Erdwerke, sich wie Vorpostenstellungen verhielten. Das Domitianische Steinkastell wurde bald im Aufstande des Antonius Saturninus im Jahre 89/90 n. Chr. zerstört und dann an seiner Ostseite durch ein 300 m langes und 80 m breites Erdlager erweitert, welches nach den in ihm gefundenen Resten 15 bis 20 Jahre, bis in die Mitte der Regierung Trajans benutzt worden ist. Ein viertes rechteckiges Feldlager (370 : 280 m), welches im vorigen Jahre 1 km westlich von dem römischen Heddernheim an der (römischen) Elisabethenstraße nachgewiesen ist, läßt sich noch nicht chronologisch bestimmen. Durch Hadrian (und Antoninus Pius) wurden die großen Kastelle der Ebene geschleift und die Garnisonen in die nun vergrößerten und in Stein ausgeführten Limeskastelle verlegt. Das große Lagerdorf des Heddernheimer Kastells aber samt dem Areal des letzteren wurde nun ummauert und zum Vorort der jetzt gebildeten civitas Taunensium gemacht. Als solcher wurde der vicus canabarum zu einem municipium latinischen Rechtes umgewandelt, einer Stadt nach unseren Begriffen, wenn auch offiziell die Bezeichnung vicus beibehalten zu sein scheint. Der Name dieser Stadt lautete nach einem im Jahre 1902 in Friedberg gefundenen Meilenstein Nida, wie der des Flusses, an dem sie lag. Die Topographie Nidas, seine Entwicklung und die Zustände zur Zeit seiner Blüte, soweit sie sich auf Grund der bei den Ausgrabungen gemachten Beobachtungen, der gefundenen Reste, insbesondere der Inschriften, sowie durch Analogieschlüsse nach anderen Anlagen gleicher Art erschließen oder vermuten lassen, war das eigentliche Thema des Vortrages. Eingehend wurde besonders im Zusammenhang mit den topographischen Ausführungen die Frage nach der Entstehungszeit der Stadtmauer, des regelrecht angelegten Forums und anderer öffentlicher Anlagen in dem oben angedeuteten Sinne erörtert und dabei die Notwendigkeit der Befestigung bereits im 1. Jahrhundert n. Chr. aus der Lage der Stadt in

1) Rehn war nach Berlin gereist, um einen Vortrag zum Gedächtnis E. von Bergmanns zu halten.

der Mitte des durch den wetterauischen Limes gebildeten sinus imperii, wo sie von 3 Seiten durch die stets kriegsbereiten Chatten bedroht war, erklärt. Für die Berechnung der Einwohnerzahl kommt in Betracht, daß die ummauerte Stadt, die an Ausdehnung etwa dem mittelalterlichen Frankfurt vor der zweiten Erweiterung entspricht und Pompeji nur unbedeutend nachsteht, anfangs noch erhebliche unbebaute Flächen umfaßte. Besser als über die Privathäuser ist man bereits über die öffentlichen Gebäude (Forum, Bäder, Mithrastempel 2c.) unterrichtet. Im Anschluß an die Besprechung der 3 Nekropolen wurde auch die Religion und die Nationalität der Nidenser erörtert. Was die Beschäftigung derselben betrifft, so sprach der Vortragende die Vermutung aus, daß in Uebereinstimmung mit der in der Blütezeit der Stadt im ganzen Reiche noch bestehenden Geldwirtschaft und Arbeitsteilung Handel und Industrie mehr vorherrschten als z. B. im mittelalterlichen Frankfurt. Der Ackerbau wurde wie im ganzen Grenzlande so auch in der Wetterau vorwiegend von einzelnen Gutshöfen aus betrieben, deren in der nächsten Umgebung Nidas bereits sechs festgestellt worden sind. Im letzten Teile des Vortrages wurden die politischen Verhältnisse des auf timokratischer Grundlage mit ziemlich weitgehender Selbstverwaltung (duoviri und decuriones sind inschriftlich bestätigt) ausgestatteten Munizipiums besprochen.

Zum Schlusse forderte der Redner, der in der Einleitung als eine der Aufgaben des Gymnasialvereins die Nachweisung der vom Altertum in unsere Zeit herüberführenden Fäden, auch der im Boden unseres Vaterlandes wie in Sprache, Sitten und Gebräuchen unseres Volkes noch erkennbaren Spuren hellenistisch-römischer Kultureinflüsse, bezeichnet hatte, besonders die jüngeren Kollegen zur Teilnahme an den Arbeiten der zur systematischen Erforschung der Römerstadt gebildeten Kommission auf, aus der sie zweifellos mannigfache Anregung für ihren geschichtlichen und sprachlichen Unterricht schöpfen könnten.

In einem Schlußwort sprach der Vorsitzende dem Herrn Vortragenden für seine gediegenen und durchweg auf eigenster wissenschaftlicher Arbeit fußenden Ausführungen den Dank der Versammlung aus; die Frankfurter Gymnasiallehrer wüßten es zu schätzen, daß sie in der Person des Professors G. Wolff einen Mann zu den Ihrigen zählen dürften, der mit ebenso sicherer und zielbewußter wie divinatorisch-glücklicher Methode dem Boden unserer Heimat die Zeugen und Spuren einer versunkenen Kultur abgerungen habe. Es werde gewiß der Wunsch und das Streben jedes Einzelnen sein, das Verständnis für die Bedeutung dieser Forschungen[1]) auch weiteren Kreisen und insbesondere der reiferen Jugend der höheren Schulen zu vermitteln. Dadurch werde jedenfalls auch für den Vortrag der schönste Dank abgestattet.

Vom altphilologischen Studentenverein in Heidelberg

Über Vereine von Studierenden der klassischen Philologie an deutschen Hochschulen haben wir öfter berichtet und haben einmal (im Jahrgang 1896 S. 77—84) auch drei ebenso gelehrte wie lustige Poeme abdrucken lassen, die ihren Ursprung der im Bonner Verein neben wissenschaftlichem Ernst herrschenden guten Laune verdanken. Wir haben damit nichts getan, das den Zwecken dieser Zeitschrift fern läge. In der Tat sind das Arbeiten und das Leben in diesen Vereinigungen von entschiedener Bedeutung für die Sache, die wir vertreten.

Die aus Angehörigen der verschiedenen Fakultäten zusammengesetzten Studentenverbände haben — das läßt sich nicht bestreiten — dadurch einen Vorteil, daß hier Theologen, Juristen, Mediziner, Philologen, Historiker, Mathematiker und Naturforscher reichliche Gelegenheit finden, ihre Ansichten auszutauschen, öfter wohl in lebhaftem Streit

1) Vergl. „Mitteilungen über römische Funde in Heddernheim", herausgegeben von dem Verein für Geschichte und Altertumskunde zu Frankfurt a. M., I—IV., und Festschrift zur Feier des 25 jährigen Bestehens des städt. histor. Museums in Frankfurt a. M. 1903.

ohne Nachgeben, aber doch meist zu gegenseitiger Förderung. Indes auch Vereine von jungen Männern der gleichen Studienrichtung vermögen ungemein ersprießlich für die Entwickelung der Persönlichkeiten zu sein und keineswegs bloß für ihre Fortschritte in der gewählten Wissenschaft.

Dazu kommt ein anderes, wodurch speziell die Verbände von Studierenden der klassischen Philologie geradezu zu einer für die Jetztzeit wichtigen Erscheinung werden. Diese Wissenschaft, die in ihrem theoretischen Ausbau und noch viel mehr in ihrer praktischen Verwendung für den Jugendunterricht gegenwärtig von nicht wenigen Seiten heftig angefeindet wird, findet bei ihrem Verteidigungskampf durch zweierlei in überraschender Weise Unterstützung, durch eine Fülle hochinteressanter neuer Probleme, die aus ungeahnten, fortwährend sich mehrenden Funden erwachsen, sowie durch ein Zuströmen von jungen Kräften zu der Beschäftigung mit der antiken Welt, wie es lange Zeit nicht gesehen worden ist. Und auf der Arbeitsfähigkeit dieses Nachwuchses und der Wärme seines Empfindens für die Größe von Althellas und Altrom beruht zweifellos das Geschick der klassischen Philologie während der nächsten Jahrzehnte. Zur Gewinnung beider Eigenschaften aber kann ein engerer Zusammenschluß von Gleichstrebenden außerordentlich beitragen.

Daß der Heidelberger altphilologische Verein solche Wirkung auf seine Mitglieder seit seiner Gründung im Sommer 1876 ausgeübt hat, dafür darf ich mich als Zeugen melden, da ich seine Entwickelung seit jener Zeit verfolgt habe. Und daß die jüngsten Jahrgänge den früheren in keiner Weise nachstanden, das werden „die alten Herren" mit Freuden erlebt oder gehört haben. Ist es doch in den letzten Jahren viermal solchen, die dem Vereine angehörten, gelungen, ziemlich schwierige und ein umfangreiches Vorstudium fordernde Preisaufgaben aus sehr verschiedenen Gebieten der Altertumswissenschaft zu vollster Zufriedenheit der Preisrichter zu lösen. Ja, ein dringend erwünschtes Gefühl beseelt jetzt, meine ich, die Vereinsmitglieder infolge des gesteigerten Ansturmes gegen die humanistische Schulbildung mehr noch als früher, das Gefühl, daß ihnen wie allen ihren Studiengenossen an den deutschen Universitäten einst eine für die Kultur unseres Volkes hochwichtige Mission zufällt, die Aufgabe, für Erhaltung jener Bildung ihre ganze Kraft einzusetzen. Wenn ich bisweilen in den letzten Zeiten darüber nachgedacht habe, wie sich wohl in der Zukunft die Lage der Sache gestalten wird, für deren ungeschmälertes Weiterbestehen die Freunde des humanistischen Gymnasiums seit 20 Jahren unausgesetzt kämpfen, so hatte für mich außer vielem anderen auch der Gedanke an die junge, aus dem Heidelberger Verein hervorgehende Mannschaft etwas Beruhigendes.

Eines darf aber geradezu als eine Bedingung für das erfolgreiche Wirken solcher Vereine gelten, das Verhältnis warmer Verehrung zu den Hauptvertretern der Altertumsstudien an der Hochschule, der der Verband angehört. Diese Bedingung ist für den Heidelberger Verein während seines nunmehr fast 32jährigen Bestandes allezeit erfüllt gewesen, und alle jene Repräsentanten der klassischen Philologie haben zu dem Verein in naher Beziehung gestanden. Ja, das Pietätsverhältnis zu ihnen hat sich auf die Vereinsmitglieder fortgepflanzt, die nicht mehr zu ihren Füßen saßen, hat Wegzug und Tod überdauert.

Ein wahrhaft tragisches Geschick war es, daß die Tätigkeit Erwin Rohdes an unserer Universität in eine Periode der entschiedenen Ebbe von Studierenden der klassischen Philologie fiel. Ein Mann, der in jeder Beziehung gemacht war, auf seine Zuhörer einen tiefen, nachhaltigen Einfluß zu üben, der sie durch die Schärfe seiner Erörterungen und die heilsame Rücksichtslosigkeit seiner Urteile über verkehrte Meinungen und mangelhafte literarische Leistungen zu selbständigem Denken und genauem Untersuchen erzog und ihnen neben den Einblicken in die philologische Detailarbeit stets zugleich große Gesichtspunkte gab, -- dieser Mann mußte vor einem kleinen Bruchteil derjenigen Zuhörermengen lesen, die jetzt die philologischen Auditorien Heidelbergs füllen. Doch dank der packenden Kraft dessen, was Rohde geschrieben, dank beredtesten

Worten seines Kollegen und Freundes Fritz Schöll und der Nachfolger auf seinem Lehrstuhl Crusius und Dieterich ist Rohdes Wirkung auf die Heidelberger Studierenden der klassischen Philologie keineswegs durch seinen Tod abgeschlossen, sondern der der Wissenschaft und ihrer Lehre in der Fülle der Kraft Entrissene lebt und wirkt auch heute in dem Denken der jungen Humanisten, die an unserer Hochschule ihre Studien machen. Dies trat jüngst im philologischen Verein von neuem bei der zehnten Wiederkehr seines Todestages hervor.

Endlich mag auf eine vor zwei Jahren hier getroffene Einrichtung hingewiesen werden, die unseres Erachtens von den altphilologischen Studentenverbänden an anderen Universitäten, soweit sie nicht schon ähnliches besitzen, nachgeahmt zu werden verdient. Der philologische Verein hat sich mit dem theologischen und dem mathematischen in der Weise zusammengeschlossen, daß von Zeit zu Zeit in gemeinsamen Sitzungen ein Vortrag gehalten wird, der alle zu interessieren geeignet scheint. Zu rein geselligen Zusammenkünften haben sich auch schon bisweilen vor einer größeren Reihe von Jahren die Mitglieder verschiedener wissenschaftlicher Studentenverbände hier vereinigt; von ungleich höherem Werte aber ist natürlich ein solcher Austausch von Mitteilungen aus den verschiedenen Studiengebieten.

G. Uhlig.

† Georg Ernst Hinzpeter.

Dem im 81. Lebensjahre gestorbenen Erzieher des Kaisers, dem sein fürstlicher Zögling treue Dankbarkeit bis zu seinem Tode bewahrt und betätigt hat, sind auch die Mitglieder des deutschen Gymnasialvereins zu mehrfachem Dank verpflichtet: einmal weil er stets in tatkräftigster Weise für die gerechten Forderungen des Standes der akademisch gebildeten Lehrer eingetreten ist. Diese Gesinnung sprach er schon in der Dezemberkonferenz des Jahres 1890 mit unzweideutigen, schönen Worten aus. In der Begründung seiner These, daß die Lehrer finanziell sorgenfreier und gesellschaftlich günstiger gestellt werden müßten, bemerkte er: „Ich bin gewiß der letzte, der Uebles sagen möchte von den Lehrern. Ich bin sehr stolz darauf, Sohn eines Schulmeisters zu sein, und noch stolzer darauf, mich selbst einen Schulmeister nennen zu dürfen. Denn, m. H., ich glaube, daß die Schulmeister das wahre Salz der Erde sind. Aber das kann mich doch nicht abhalten, es tief zu beklagen, daß so viele Lehrer nach dem bekannten Gleichnis Handwerker sind, wo sie doch Künstler sein sollten, Künstler im höchsten Sinne des Wortes, die aus dem kostbarsten Stoffe die erhabensten Bildwerke zu schaffen berufen sind. Aber damit sie dies werden können, meine ich, wäre eine ganze Reihe von Dingen nötig, die im Augenblick nur zu oft vermißt werden." Und weiterhin: „Der Staat kann die harte und mühselige, die kleinliche und peinliche Arbeit mit ihrer Gefahr des Pedantismus niemals vom Lehrerstand nehmen. Aber andere Nöte und Sorgen, meine ich, die ihn drücken, könnte er wenigstens mindern. Nahrungssorgen und gesellschaftliche Zurücksetzung halten den Lehrerstand immer noch nieder und hindern ihn an der freien Entwicklung seiner Kraft und also auch an seiner Wirksamkeit. Darin nun, und darin allein kann der Staat helfen. Und deshalb, m. H., ist es seine heilige Pflicht, daß er es tue." Und auf der Junikonferenz des Jahres 1900 sprach er mit Beziehung auf die eben zitierten Aeußerungen: „Wenn ich heute die damals von mir besprochene Frage behandeln sollte, so würde ich die Worte nicht so wählen. Ich würde sie energischer wählen .... Die Frage von 1890

über die Gleichstellung der Lehrer und der Richter war damals noch nicht ganz reif; heute bin ich aber der Meinung, daß sie fast überreif ist."

Ueber die humanistischen Gymnasien aber sprach sich Hinzpeter 1890 gegenüber ungerechten Angriffen, die sie in der Konferenz erfahren hatten, in folgender erfreulicher Weise aus: „Nach den erstaunlichen Beschreibungen der Gymnasien, wie sie hier in Berlin sein sollen, die wir haben anhören müssen, glaube ich, wäre es der richtige Moment, über ein Experiment, was ich zu machen berufen war, zu berichten. Ich meine das seiner Zeit so viel beredete Experiment, den Thronfolger des deutschen Reiches auf die Schulbank zu bringen. Als es sich in den 60er Jahren darum handelte, den Weg vorzuzeichnen, den die Erziehung des damaligen jungen Prinzen Wilhelm zu nehmen hatte, da wurde das Prinzip aufgestellt, es solle die Erziehungsweise gewählt werden, die die sicherste Gewähr biete für eine harmonische Ausbildung der Geisteskräfte des jungen Knaben mit Beiseitesetzung jeder anderen Rücksicht, die früher hätte vorwalten dürfen. Es konnte kein Zweifel darüber bestehen, daß zur Erreichung eines solchen Zieles nur die altklassische Gymnasialbildung gewählt werden könne, die so vielen Generationen der herrschenden Klasse die höchste Bildung hatte gewähren können. Was nun der junge Prinz suchen sollte in Kassel, hieß ungefähr so (ich wiederhole ziemlich wörtlich, was sich in einer der zahlreichen damals verfaßten Denkschriften findet): er sollte dort suchen die strenge Disziplin des Geistes, die der altsprachliche Unterricht der Gymnasien allein im Stande schien zu gewähren, er sollte suchen eine gewisse Uebung in der Lösung geistiger Aufgaben und ein gewisses Streben nach wahrem Erkennen und Wissen. Daneben hoffte man auch, es solle sich in ihm dort eine historische Weltanschauung ausbilden, mit einem gewissen Verständnis für die Verhältnisse seiner Zeit. Ich will nichts ändern, nichts hinzufügen, ich möchte nur erklären: Alle Beteiligten haben es seiner Zeit dankbar anerkannt und soweit sie noch leben, erkennen sie es noch heute dankbar an, daß das Gymnasium zu Kassel an diesem doch sehr eigenartigen und sehr eigentümlich gestellten Schüler seine Schuldigkeit redlich getan hat, und daß es die großen Hoffnungen, die auf dasselbe gesetzt worden sind, in hohem Maße erfüllt hat." Worte, die eine klare Bestätigung in dem gefunden haben, was der Kaiser 1903 bei einer Festlichkeit in Kassel gesprochen hat, und die 1890 in erwünschter Weise das Mißverständnis widerlegten, das aus vorurteilsvoller, halbblinder Auslegung der die Konferenz eröffnenden Rede des Kaisers erwachsen war.

Und auch speziell unser Verein ist dem Verstorbenen verpflichtet. Er hat bei der Gründung desselben eine wesentliche Mithülfe geleistet, wie im Zusammenhang mit der Erzählung von Dingen, die sich vom 4. bis zum 17. Dezember 1890 zu Berlin bei Entwicklung der Schulfrage begaben, berichtet werden soll.

G. Uhlig.

Replik.

Herr Gymnasialdirektor Aly hatte in seiner Broschüre Gymnasium militans (S. 16) die Behauptung aufgestellt, daß das Goethe-Gymnasium einen Teil seiner Erfolge massenhaftem Privatunterricht verdankt habe. Auf meine Anfrage, worauf sich

diese Anschuldigung stütze, im vor. Heft dieser Ztschr. S. 209, erwidert er ebenda, dieser Uebelstand sei ihm von vielen urteilsfähigen Persönlichkeiten häufig mitgeteilt worden. Er habe ferner als Direktor der Wissenschaftlichen Prüfungskommission in zahlreichen Fällen beobachtet, wie die Kandidaten mit Vorliebe dem Goethe-Gymnasium sich überweisen ließen, weil sie dort zahlreiche und gutbezahlte Privatstunden zu erhalten hofften. Ich würde es für aussichtslos halten, wenn Herr Direktor Aly und ich versuchen wollten, uns über das Reformgymnasium zu verständigen; ein solcher Versuch würde immer enden wie das Marburger Religionsgespräch. Aber ich hatte allerdings erwartet, daß er zugestehen würde, sich übereilt zu haben, indem er als Tatsache hinstellte, was ihm nur gerüchtweise zu Ohren gekommen war. Ich konstatiere, daß ich mich in dieser Erwartung getäuscht habe.

Auch Herr G. R. Uhlig hat „von häufigem Privatunterricht, mit Hilfe dessen die Schüler des Goethe-Gymnasiums die an sie gestellten Forderungen erfüllen, einmal gehört". Ich glaube das gern; üble Nachrede pflegt dauerhaft zu sein. In der Tat hat zu Anfang des Jahres 1901 ein Unbekannter eine Beschwerde an das Ministerium gerichtet, in dem er sich u. a. über massenhaften Privatunterricht am Goethe-Gymnasium beklagte; das Ministerium hat damals auf den Bericht des Direktors festgestellt, daß die erhobenen Beschwerden teils gänzlich unwahr, teils übertrieben waren. Einen entsprechenden Bericht habe ich dem Königlichen Provinzial-Schulkollegium zu Cassel erstattet und mich dabei nicht mit den regelmäßig geführten Listen über den Privatunterricht begnügt, sondern eine besondere Erhebung veranstaltet. Veröffentlichen möchte ich ihr Ergebnis schon deshalb nicht, weil nicht ich mich zu rechtfertigen habe, sondern Herr Direktor Aly; und was hülfe es mir, wenn, wie Herr Direktor Aly glaubt, „die Gefahr unterläuft, daß manche Schüler ihre Privat- oder Nachhülfestunden verheimlichen?"

Frankfurt a. M. Ewald Bruhn.

Schlußwort

des tertius maerens. Herr Direktor Bruhn tut dem Herrn Direktor Aly mit seinem am Ende des ersten Absatzes ausgesprochenen Vorwurf m. E. entschieden Unrecht. Wenn Jemand auf Grund von Mitteilungen vieler von ihm als urteilsfähig betrachteter Persönlichkeiten etwas ausgesprochen hat, so kann nicht von ihm erwartet werden, daß er lediglich durch die an ihn gerichtete Frage, worauf sich seine Äußerung stütze, zu dem Zugeständnis bewogen werde, er habe sich übereilt. Die Sache bekommt erst durch die obige dankenswerte Mitteilung davon, wie Herr Direktor Bruhn sich gegen eine Beschwerde ähnlichen Inhalts bei dem Ministerium und dem Provinzialschulkollegium gerechtfertigt hat, ein anderes Gesicht. Und da Herr Bruhn durch Herrn Aly veranlaßt worden ist, von dieser Rechtfertigung öffentlich Kunde zu geben und damit der zweifellos vielfach umlaufenden „üblen Nachrede" entgegenzutreten, so sollte ihm, meine ich, schließlich jene Äußerung Alys nicht so gar unlieb sein. Es kommt hinzu, daß es doch schon vor der im vorigen Heft abgegebenen Erklärung Aly's nicht wohl zweifelhaft sein konnte, daß seine Bemerkung bezüglich der Privatstunden nicht etwa gegen den Direktor und das Lehrerkollegium des Goethegymnasiums gerichtet war, sondern daß er die von ihm in der Reformschulorganisation erblickten Mißstände aufzählen wollte, weil bekanntlich viele Anhänger dieser Lehrplangestaltung bestrebt sind, sie zu verallgemeinern und diejenige Gestaltung des Gymnasiums zu beseitigen, durch deren Erhaltung Herrn Aly, wie der weit überwiegenden Mehrheit der deutschen Gymnasiallehrer, die Bewahrung der humanistischen Schulstudien bedingt erscheint. Daß Herr Aly die volle Hingabe und das hervorragende Geschick, mit denen die Lehrerschaft des Goethegymnasiums an der Lösung ihrer Aufgabe arbeitet, keineswegs minder anerkennt, als ich es wiederholt getan, daß er sich gleich mir der festen humanistischen Gesinnung dieser Kollegen freut, die sie als unsere Kampfgenossen charakterisiert, das geht, meine ich, aus jener Erkärung deutlichst hervor. G. Uhlig.

Literarische Anzeigen.

Wolffs poetischer Hausschatz des deutschen Volkes, völlig erneut durch Dr. **Heinrich Fränkel.** 31. Aufl. Verlag von Otto Wigand, Leipzig.

Das Buch ist die Erneuerung eines im Jahre 1839 zuerst erschienenen Werkes, das bis zum Jahre 1893 schon in 250 000 Exemplaren verbreitet war, und beruht auf einer von Goethe ausgesprochenen und eine Zeit lang verfolgten Idee. Wir können uns kurz dahin aussprechen, daß es den Namen Hausschatz in vollem Maße verdient: in einfacher aber gediegener Ausstattung zu mäßigem Preise gibt es auf seinen 1018 Seiten eine mit ernstem Fleiß und gutem Geschmack getroffene Auswahl aus der unermeßlichen Fülle deutscher Lyrik, — dieses Wort im weitesten Sinn genommen, wo es auch einzelne epische Stücke einschließen mag, aus den Nibelungen, dem Parzival, Wielands Oberon und ähnliches, von den ältesten Zeiten bis auf die Dichtung der Gegenwart, die sehr reichlich und, soviel wir sehen, mit ihrem Besten vertreten ist. Ein unendlicher Reichtum von Schönheit, Geist, Gesinnung ist vor uns ausgebreitet, und wir dürfen es mit patriotischem Stolz, aber ohne chauvinistische Ueberhebung aussprechen, daß nur die Literatur unseres Volkes eine solche Sammlung möglich machte. Wir rechnen es dieser Sammlung zum Ruhme und als besonderen Vorzug an, daß sie nicht mit Kommentar und Anmerkungen beschwert ist; nur Name und Zeit der Dichter sind angegeben. Das Schöne wirkt ganz allein durch sich selbst und so auch das minder gelungene Charakteristische: es ist ein weltliches Erbauungsbuch im besten Sinne. Ein Schulbuch im gewöhnlichen Sinne ist es nicht: im Gegenteil würden wir glauben, daß es seinen Zweck verfehlen und der großen Bedeutung für unsere Jugend, die es gewinnen kann, Eintrag tun würde, wenn man es in dieser Gestalt und unmittelbar dem Unterricht zu Grunde legen wollte; dazu gibt der Herausgeber eine Ausgabe für den Schul- und Unterrichtsgebrauch, die uns hier nicht beschäftigt. Dieser Hausschatz gehört in das wichtige Kapitel, das wir „Die Reform des Elternhauses" überschreiben möchten: es kann das Leben des deutschen Hauses verschönern und veredeln und dadurch auf die Jugend, die dem Haus und der Schule zugleich gehört, wirken: und wir stimmen dem einführenden „Geleitswort" von W. Münch durchaus bei, daß die Freude an der Poesie dem deutschen Hause etwas und mehr werden könne und solle, als die Freude an der Musik, die sie nicht verdrängen und nicht ersetzen, aber ergänzen und fruchtbar machen kann.

Im Abendrot. Gedichte. Von **Wilhelm Fischer** aus Wermelskirchen. Reutlingen, Enßlin & Laiblins Verlagsbuchhandlung.

Es ist nicht unseres Amts noch gehört es zu den Pflichten unserer Zeitschrift, Lyrik des Tages zu besprechen, selbst wo sie in einiger Beziehung zur Schule und Erziehung stehen sollte; hier aber glauben wir nur eine Pflicht zu erfüllen und tun es gern, indem wir unsere Leser auf einen Gesinnungsgenossen der allerbesten Art aufmerksam machen, der in bescheidener Stellung, abseits von der gewöhnlichen Heerstraße, wo man die Karrieren macht, den Idealismus des Lehrerberufs pflegte und ihn in dem kleinen halbländlichen Kreise, in dem er wirkte, als Panier aufsteckte. Es ist Wilhelm Fischer, der zahlreichen Lesern der Kölnischen Zeitung vielleicht in Erinnerung ist durch einige größere Erzählungen des Feuilletons dieser Zeitung, die sich durch lebensvolle Gestalten, geistvolle Auffassung und Darstellung dem gewöhnlichen Leben der Gesellschaft abgesehener Phänomene und reine, edle Behandlung vor vielen anderen des vielgelesenen Organs auszeichneten, die nur der Mode des Tages und dem Geschmack eines platten und blasierten Publikums huldigten. Die letzten Jahrzehnte seines Lebens hat Fischer in Bückeburg zugebracht, wohin er (nach seiner Pensionierung als Rektor einer höheren Schule in Ottweiler) seinen Freund Heinrich Kruse, den einst vielgenannten und sehr bedeutenden langjährigen Chefredakteur der Kölnischen Zeitung, begleitete. Fischer hat sein nicht gemeines Talent nicht in den Dienst einer literarischen Coterie gegeben, um in dieser modernsten Art von Versicherungsgesellschaft Ruhm und Geld zu erwerben, noch hat er es für eine politische, kirchliche, pädagogische Richtung verwendet, sondern hat sich begnügt, in seiner bescheidenen Sphäre dem oft kümmerlichen Leben einer rheinischen Kleinstadt idealen Schwung und Geist zu geben und dazu die Gelegenheiten benützt, die heute zahlreich sich bieten, edle Gesinnung, echten und vor allem wahren Patriotismus in die Herzen zu gießen. Hier ist alles ehrlich, einfach, verständlich und doch niemals trivial; die Form eigenartig, aber stets leicht und schön; der Inhalt zeugt von einem ungewöhnlich reichen Geistesleben. Hier ist nichts von jener hochstelzigen Rhetorik, die bei solchen Gelegenheiten als Poesie feilgeboten wird, und wer oft und lange verurteilt war, bei solchen Gelegenheiten tausendmal abgedroschene Phrasen und nichtssagende Gemeinplätze anzuhören oder mitzusingen, der kann sich nur wohl fühlen in der reinen Luft, die in diesen Gedichten waltet, und muß lebhaft wün-

schen, daß einige von ihnen auch an den Tagen, wo „Des deutschen Knaben Tischgebet" oder „Der Park in Sanssouci" seit einigen Jahrzehnten in ewiger Wiederholung den Ton bestimmen, wenn auch zunächst bloß zur Abwechselung, Eingang ins Repertoire der Festvorträge finden. Ein nicht minder feiner, sinniger Geist, der die Poesie findet und formt, die das Leben auch in seinen schlichtesten Erscheinungsformen und die heimische Natur auch in vermeintlich reizloser Umgebuug bietet, waltet auch in Fischers Erzählungen, die er uneigennützig verschiedenen Sammlungen zur Verfügung gestellt hat und die darum auch unglaublich billig sind. Wir standen vor 45 Jahren vor der Aufgabe, mit 20 Mk. in der Tasche in einem rheinischen Städtchen eine Jugendbibliothek für 56 Schüler zu gründen: wäre Fischer damals schon zugänglich gewesen, so wäre mir geholfen und meine 56 Schüler wären für den ersten Hunger zweier Jahre mit gesundester Nahrung versorgt gewesen. Sie steht auf der letzten Seite des Büchleins verzeichnet.

Bonn. O. Jäger.

Mit dem nun schon geraume Zeit uns vorliegenden Band VI (der Reihenfolge nach dem achten) hat die **Helmoltsche Weltgeschichte** (Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut; 9 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 Mark) im Wesentlichen ihren Abschluß gefunden. Ein Ergänzungsband soll nur noch den Abschluß zum letzten Kapitel dieses 6. Bandes, Nachträge, Rückblicke und ein Gesamtregister bringen. Betitelt ist der 6. Band: Mitteleuropa und Nordeuropa (XVIII, 630 S., wovon 30 S. Register), wobei „Mitteleuropa" nicht als ein zeitlich unbegrenzter, rein geographischer Begriff gefaßt wird, sondern etwa das germanische und romanische Völkerleben in Mitteleuropa bis zur Herrschaft einer mehr westeuropäischen Kultur etwa seit dem Aufhören der Kreuzzüge begreift. Wie im I., II., IV. und VIII. Band Abschnitte über die geschichtliche Bedeutung der jeweils in den Gesichtskreis fallenden wichtigsten Meere enthalten sind, so wird in diesem zuerst von „der geschichtlichen Bedeutung der Ostsee" (16 S.) gehandelt, womit auch die Ueberleitung vom V. Bde. her („Südosteuropa und Osteuropa") hergestellt ist. „Die Deutschen bis zur Mitte des 14. Jahrhunderts" (102 S.) und „Die Kelten" (20 S.) behandelt danach Prof. Ed. Heyck, Dr. Richard Mahrenholtz „Frankreich vom Aufkommen d. Merowinger bis zum Ausgange der echten Kapetinger" (60 S.), nach einem kurzen Kapitel (8 S.) von anderen Händen über „Die Bildung der Romanen". Prof. D. Walther fügt zwischen zwei zu Band IV und VII beigesteuerte Kapitel aus der Geschichte des Christentums ein drittes ergänzendes „Die westliche Entfaltung des Christentums" (bis zur Reformation) (50 Seiten). „Die deutsche Kolonisation des Ostens bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts" von Prof. Rich. Mayr (26 S.) hätte auch, wie einmal geplant war, im V. Bande Platz finden können; ethnographisch aber paßt das Kapitel doch wohl besser in diesen. „Italien vom 6. bis ins 14. Jahrhundert mit Ausblicken auf die folgende Zeit" vom Herausgeber (54 S.), „Die Kreuzzüge" (72 S.) von Dr. Clemens Klein, „Der germanische Norden" (70 S.) von einem Nordländer, Dr. Hans Schjöth, und das des Abschlusses noch entbehrende elfte und letzte Kapitel von Dr. Alexander Tille über „Großbritannien und Irland" (100 S. in diesem Bande) schließen sich an. In einem längeren Vorwort blickt der Herausgeber mit Dankbarkeit auf den Abschluß dieses Werkes, das ihn über zehn Jahre lang vor allem beschäftigt und in Atem gehalten hat. Wir empfinden solche Dankbarkeit ihm wohl nach und sagen ihm wie seinen Mitarbeitern Dank für alles aufrichtige Streben, der wahren Erkenntnis der Geschichte der Menschheit näher zu kommen, das beim Entstehen dieses großen und neuartigen Unternehmens wirkte. Wo so viele, zum Teil hervorragende Gelehrte arbeiteten, darf des Herausgebers zuversichtliche Behauptung, „daß durch unser Werk die Geschichtswissenschaft ein wenig vorwärts gebracht worden ist", wohl als sicherlich nicht übertrieben bezeichnet werden, und es berührt da die Bescheidenheit, mit der über diesen „Versuch zu einer Universalgeschichte" gesprochen wird, um so angenehmer. — Die Besprechung des (IX.) Ergänzungsbandes wird uns wohl noch Gelegenheit zu einem Ueberblick über das ganze Werk bieten. E.

Mitteilungen.

Ueber die vierte **Jahresversammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin** und der Provinz Brandenburg, die am 2. Dezember v. J. unter zahlreicher Beteiligung stattfand, haben verschiedene Zeitungen berichtet, am ausführlichsten die „Vossische Zeitung" vom 3. Dezember. Einen auf stenographischer Grundlage beruhenden Abdruck dessen, was Prediger Prof. D. Scholz, Gymnasialdirektor Dr. Aly, Landtagsabgeordneter Justizrat Cassel und Gymnasialdirektor Dr. Lück gesagt, und einen Auszug aus dem Vortrag des Geh. Hofrats Prof. Dr. Gothein von Heidelberg wird unser nächstes Heft bringen.

Der Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums hat seit unserer letzten Mitteilung über ihn zwei neue Hefte zu den zwei bereits erschienenen herausgegeben. Heft III enthält einen Tätigkeitsbericht des Vorstandes (Grundsätze zur Gymnasialreform, ausgearbeitet nach den Beschlüssen des Vorstandes des Vereins), — das Protokoll der Jahresversammlung vom 6. Mai 1907, in der nach dem vom Vereinsschriftführer Dr. Frankfurter erstatteten Jahresbericht Universitätsprofessor von Arnim über die Berechtigungsfrage, Regierungsrat Gymnasialdir. Dr. Thumser über die Erweiterung des Gymnasiallehrplans und Regierungsrat Gymnasialdirektor A. Stitz über innere Reformen im Lehrbetriebe sprach, — weiter die scharfe Abfertigung einer Flugschrift des Paläontologen Hofrats Prof. Dr. Theodor Fuchs mit dem Titel „Die lateinische Grammatik und die formale Bildung", — am Schluß das stattliche Mitgliederverzeichnis. Heft IV aber bringt aus den Verhandlungen der am 29. März 1906 in Ann Arbor (Michigan) abgehaltenen Konferenz über den „Wert des Humanismus, insbesondere der klassischen Studien als Vorbereitung für das Studium der Medizin und der Ingenieurkunde vom Standpunkt der Berufe", 1. das Referat von Viktor C. Vaughan, Dean of the Department of Medicine und Surgery, University of Michigan, über den „Wert des Griechischen und Lateinischen für den Studierenden der Medizin"; 2. das durchaus zustimmende Votum von Charles B. G. de Nancrede, Prof. of Surgery an derselben Universität; 3. das Referat von William B. Hinsdale, Dean of the Homoeopathic Medical College, über den „Wert der humanistischen Studien als Vorbereitung für das Studium der Medizin"; 4. den Vortrag von Herbert C. Sadler, Prof. of Marine Engineering, über den „Wert der humanistischen Studien als Vorbereitung für den Beruf des Ingenieurs"; 5. die Meinungsäußerung hierzu von Gardner S. Williams, Prof. of Civil, Hydraulic and Sanitary Engineering; 6. die Meinungsäußerung von George W. Patterson, Prof. of Electrical Engineering. Der Mühe der Uebersetzung dieser Aeußerungen hat sich in trefflicher Weise Professor von Arnim unterzogen, die ebenfalls sehr lesenswerten Vorbemerkungen sind von der Hand des Dr. Frankfurter. Die Publikation ist von großem Interesse für uns, weil aus ihr erhellt, daß auch in Amerika, also in einem Lande, wo das Erlernen des Lateinischen und Griechischen keineswegs durch Tradition geheiligt erscheinen kann, und nicht bloß von den Vertretern der historischen Wissenschaften, sondern auch von Medizinern und Ingenieuren die altklassische Schulbildung als etwas dringend Wünschenswertes für die Vorbildung zu den von ihnen vertretenen Berufen angesehen wird. Wir sind weit entfernt davon, zu wünschen, daß gemäß dieser Anschauung in Deutschland wieder alle Mediziner und daß alle Ingenieure das Gymnasium besuchen möchten. Aber wir glauben, daß das bei uns jetzt beliebte Geschwätz von dem rückständigen, unpraktischen Charakter des Gymnasialunterrichts kaum einleuchtender widerlegt werden kann, als durch solche Aeußerungen von praktischen Amerikanern, die durch keine Ueberlieferung, keine verkehrten Standesrücksichten in ihrem Urteil beschränkt sind.

Aus diesem Grunde schien es uns wünschenswert, daß auch in Deutschland die Wiener Publikation weite Verbreitung finden möchte, und der Vorstand des Wiener Vereins hat uns zu diesem Zweck freundlicherweise eine größere Anzahl zur Verfügung gestellt. Wir ersuchen nun jedes Mitglied des Deutschen Gymnasialvereins, das dieses Heft der Wiener Mitteilungen kostenlos zu erhalten wünscht, an die hiesige C. Winter'sche Universitätsbuchhandlung eine dieses Verlangen aussprechende Postkarte mit angebogener Antwortkarte zu senden. Darauf hin wird ihm entweder unter Kreuzband das Heft oder die Antwort zugehen, daß die Zahl der uns zu Gebote stehenden Exemplare erschöpft ist.

Schließlich die Mitteilung, daß Paul Cauer am 18. Januar in einer Versammlung des Wiener Vereins einen Vortrag über und gegen die Einheitsschule gehalten hat.

U.

Die diesjährige Generalversammlung des Gymnasialvereins

soll gemäß dem Ergebnis, das eine briefliche Verständigung zwischen den Mitgliedern des Ausschusses unseres Vorstandes gehabt hat, am **Pfingstdienstag** in **Zwickau** stattfinden. Die Wahl des Ortes ist dadurch bestimmt worden, daß dort an den beiden folgenden Tagen der sächsische Gymnasiallehrerverein seine Jahresversammlung hält, und daß es dadurch den zahlreichen sächsischen Gymnasiallehrern, die zugleich Mitglieder unseres Vereins sind, leicht gemacht wird, auch unsere Versammlung zu besuchen. Eines der bei unserer Zusammenkunft zu behandelnden Themen wird sein: „Die Rechte der Grammatik im griechischen und lateinischen Unterricht." Die Berichterstattung hat zu unserer Freude Universitätsprofessor Dr. Immisch in Gießen übernommen. Näheres in Heft II.

Abgeschlossen Ende Januar 1908.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.



Vierte Jahresversammlung der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg.

Die vierte Jahresversammlung der Berliner humanistischen Vereinigung fand am Abend des 2. Dezember v. J. statt. Wieder hatte sich eine zahlreiche Versammlung in der Aula des Kgl. Wilhelms-Gymnasiums eingefunden. Waren auch die Schulmänner, wie natürlich, in der Mehrheit, so konnte man doch Vertreter fast jeden Standes (auch Offiziere und Künstler) bemerken. Der Herr Oberpräsident der Provinz Brandenburg, der sein Erscheinen in Aussicht gestellt hatte, ließ sich im letzten Augenblicke telegraphisch entschuldigen. Von den auswärtigen Vorstandsmitgliedern des Gymnasialvereins waren Dir. Prof. Dr. Aly von Marburg, Prof. Dr. Ilberg von Leipzig, Dir. Prof. Dr. Schneider und Oberlehrer Dr. Lisco von Frankfurt a. d. O. erschienen.

Der Vorsitzende Prof. D. **Scholz**, Pfarrer an der St. Marienkirche, begrüßte die Erschienenen mit folgender Ansprache:

Hochgeehrte Versammlung! Zum vierten Male tritt die Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums für Berlin und die Provinz Brandenburg zusammen. Als sie vor drei Jahren ins Leben gerufen wurde, galt es, wenn ich so sagen darf, den Versuch eines Plebiszits, im allerengsten Rahmen natürlich, über die zukünftigen Aussichten des Gymnasiums. Ohne Zweifel sind die großen Bildungsfragen der Zeit zunächst immer nur Sache einiger weniger, der wirklich Kundigen, wohl Unterrichteten und Urteilsfähigen, schließlich der amtlich Berufenen, was in Erinnerung zu bringen nicht überflüssig ist. Aber die Lösung dieser Fragen und die Art der Lösung greift so unmittelbar in das öffentliche Leben und so tief in das Leben der Familie ein, daß doch andererseits hier chinesische Mauern errichten zu wollen ein vergebliches Unternehmen wäre. Also galt es die Probe darauf zu machen, ob die Ablehnung des humanistischen Wesens soweit verbreitet sei, wie von vielen Seiten behauptet wurde, ob wirklich das alte Gymnasium nur noch den frommen, allenfalls verständlichen, keinesfalls mehr zu duldenden Wünschen etlicher Philologen vom Fach und stimmungsverwandter Seelen entspräche, mit einem Worte, ob das Leben selbst mit seinen Erfahrungen und seinen Ansprüchen über die humanistische Lehre den Stab gebrochen habe. Es konnte ja auch das Gegenteil der Fall sein. Es konnten hier Täuschungen zu Grunde liegen, hervorgerufen durch den Goldglanz eines mächtig aufsteigenden wirtschaftlichen Entwicklungsganges, gefördert durch eine starke Agitation, deren Güte vielleicht nicht im unmittelbaren Verhältnis zu ihrer Stärke steht (Heiterkeit), begünstigt durch jene Instinkte eines unbedingten Mißvergnügens an der Schule, das sich das Gymnasium zur Zielscheibe setzt, während doch jeder ernste Schulbetrieb in gleicher Weise davon betroffen wird.

Der Versuch hat in seinem Erfolge auch kühne Erwartungen übertroffen. Unabhängige Männer aus allen und nicht blos den studierten Lagern haben sich mit uns zusammengeschlossen, haben ihre Liebe zum alten Gymnasium, ihr Verständnis für humanistische Bildung zum Ausdruck gebracht, haben zum Ausdruck bringen wollen, daß sie aus dieser Quelle nicht allein Bereicherung und Vertiefung des inneren Sinnes, sondern zugleich die Fähigkeit geschöpft haben, es auch mit den Wirklichkeiten des äußeren Lebens aufzunehmen. Und der Erfolg war nicht nur ein Kind des Augenblicks und mit dem Augenblick vorübergehend,

sondern er hat angehalten und nimmt noch zu. Die Zahl unserer Mitglieder ist beständig im Steigen begriffen. Sie beläuft sich gegenwärtig auf beinahe 900. Erst jetzt wieder in den letzten Wochen sind eine Reihe von Neuanmeldungen eingegangen, und gerade unter den neu Hinzutretenden finden wir Mitglieder beider Häuser des Landtages [1]), finden wir auch besonders angesehene Mitglieder der Aeltesten der Berliner Kaufmannschaft [2]). Durch alles dieses ist der Beweis geliefert, daß die wesentlichste Voraussetzung im Kampf gegen das Gymnasium, nämlich die angeblich allseitige Verurteilung dieser Schule durch Leben und öffentliche Meinung, aus der Luft gegriffen war, ist der Beweis geliefert, daß der moderne Mensch von heute keineswegs gleichbedeutend ist mit einem Verächter des Altertums, ist der Beweis geliefert, daß eine Behandlung des Gymnasiums als Aschenbrödel eine objektive Ungerechtigkeit darstellen würde, zu der auch die fortgeschrittenste Schulverwaltung niemals die Hand bieten dürfte, ist endlich der Beweis geliefert, daß die realistischen Strömungen, wenn sie das Land zu überfluten gedächten, auf starken Widerstand stoßen würden. Dies muß uns zur Genugtuung gereichen.

Andere Faktoren kommen hinzu, um unsere Stellungnahme zu befestigen und auch nach außen hin wirksam zu machen. Es sei hier vor allem erinnert an die Verhandlungen im Preußischen Abgeordnetenhause vom 10. April d. J. [1907], wo wir aufs neue Männer der verschiedensten Parteien und der verschiedensten Lebensstellungen um unsere Fahne versammelt sahen. Es ist dies umso schätzenswerter, als noch im Novemberhefte der Monatsschrift für höhere Schulen der Leiter des Vereins Deutscher Ingenieure und Herausgeber der Zeitschrift dieses Vereins, Herr Geheimer Baurat Peters, seinen uns wohlbekannten Standpunkt auf Zurückstellung des altsprachlichen Unterrichts mit steigender Ungeduld vertrat. Er schließt seine Ausführungen damit: „Ich weiß, daß tausende und abertausende von Männern, die auf dem Gymnasium ausgebildet sind, sich nachher, wenn sie im Leben stehen, bitter beklagen, für das Verständnis ihrer Mitwelt in Gesetz und in Natur, in Literatur und Technik so unzulänglich vorbereitet zu sein, wie es bei dem heutigen Gymnasialbetrieb der Fall ist; sie gäben gern manchen lateinischen und griechischen Schriftsteller, den sie in ihrer Jugend nicht verstanden haben und später nicht mehr lesen können, preis, wenn sie einen tieferen Einblick in die neusprachliche Literatur, in die Vorgänge der Natur am Himmel und auf Erden eintauschen könnten." Es ist, wie gesagt, gegenüber solchen Zeugnissen für uns von nicht geringer Bedeutung, aus gleichartigen Kreisen das Gegenzeugnis zu hören. Besonders lehrreich war in dieser Beziehung eine

---

1) Von Mitgliedern des Landtages gehören der Vereinigung an die Herren: Berndt, Prof. Dr., Mitglied des Abgeordnetenhauses, Hamm i. W. — Brandt, Dr., Wirkl. Geh. Ob.-Reg.-Rat, M. d. A., Berlin. — Cassel O., Geh. Justizrat, M. d. A., Berlin. — Dippe, Rittergutsbesitzer, M. d. A., Plotha. — Fischbeck O., Stadtrat, M. d. A., Berlin. — Fürbringer, Oberbürgermeister, M. d. A., Emden. — v. Heydebrand und v. d. Lasa, Landrat, M. d. A., Kl. Tschunkawe, Bezirk Breslau. — Keruth, Justizrat, M. d. A., Danzig. — v. Kessel, Rittergutsbesitzer, M. d. A., Ober-Glauche. — Kirschner M., Oberbürgermeister, Mitglied des Herrenhauses, Berlin. — Kopsch, Rektor, M. d. A. u. R., Berlin. — Kreitling Rob., Rentner, M. d. A., Berlin. — Kreth, Reg.-Rat a. D., M. d. A. u. R., Berlin. — Lusensky, Geh. Ob.-Reg.-Rat, M. d. A., Berlin. — Mugdan, Dr. O., Sanitätsrat, Mitglied des Reichstages, Berlin. — Prietze, Geh. Bergrat, M. d. A., Saarbrücken. — Schmidt, Landgerichtsrat, M. d. A. u. R., Berlin. — Schmitz, Justizrat, M. d. A., Elberfeld. — Stroßer, Major a. D., M. d. A., Berlin. — Traeger Alb., Justizrat, M. d. A. u. R., Berlin. — Wiersdorff, Guts- und Fabrikbesitzer, M. d. A., Wegeleben. — York v. Wartenburg, Graf Heinrich, Mitglied des Herrenhauses, Klein-Oels.

2) z. B. Stadtrat Kaempf, Vizepräsident des Reichstages, James Simon, Mitglied der Handelskammer.

neuere Kundgebung des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller in Form einer Eingabe an das Kultusministerium, das Englische als Pflichtfach in den Betrieb des Gymnasiums aufzunehmen. Wir werden auf das Englische noch einen Augenblick zu sprechen kommen. Hier kommt in Betracht, wie dieser Verein, dessen Mitglieder ohne Zweifel mitten im Leben stehen und nur dem Leben dienen wollen, sich grundsätzlich zum Gymnasium gestellt hat. Nach dem Berichte des „Tag" vom 1. November d. J. läßt sich der Standpunkt des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller folgendermaßen zusammenfassen: „Weit entfernt, in den Chor derjenigen einzustimmen, die im Streite um das höhere Schulwesen die Gymnasialerziehung als überlebt und den Anforderungen der Zeit gegenüber als gänzlich untauglich bezeichnen, und im entschiedenen Gegensatz zu dem rein utilitaristischen Amerikanismus erblicken die Antragsteller in einer humanistischen Universalbildung das beste Palliativ gegen die Selbst- und Profitsucht, das beste Rüstzeug für die Förderung des Volkes auf allen Gebieten der Kultur." (Bravo!) — Endlich hat der Staatssekretär für die Kolonien, Exzellenz Dernburg, vor einiger Zeit nach dem Berichte der von Professor Wychgram herausgegebenen Zeitschrift „Frauenbildung" auf einen besonderen Anlaß hin, wo es sich um Gründung eines Mädchengymnasiums oder einer verwandten Anstalt handelte, eine Lanze für das Gymnasium eingelegt. Er selber habe das Gymnasium nicht bis zu Ende durchgemacht [1]), aber er trete für das Gymnasium ein, nachdem er an vielen tausend jungen Leuten, die er in Großbetrieben zu beobachten Gelegenheit gehabt, einen überwiegenden Eindruck zu Gunsten der Gymnasiasten gewonnen habe. (Bravo!) Er sagt den Gymnasiasten eine größere Geschlossenheit ihres Wesens nach. Und auch bei etwa gleichartiger Bewertung der verschiedenen höheren Unterrichtsbetriebe sei wenigstens für die höhere Frauenschule der Zukunft das Gymnasium als vorbildlich anzusehen. Jedenfalls würden, denke ich, Dernburgs viele Tausende junger Leute es wohl aufnehmen können mit den „Tausenden und Abertausenden" von Männern, für die Herr Geheimrat Peters redet. Es steht hier bis auf weiteres Beobachtung gegen Beobachtung und freilich auch Ueberzeugung gegen Ueberzeugung. Es ist aber weiter der Schluß zu ziehen, daß weder theoretische Rechthaberei noch irgend welche romantische Liebhaberei, sondern Lebensinteressen gewichtigster Art auf Seiten des Gymnasiums stehen. Und daran knüpft sich der letzte Schluß, daß es schlechterdings nicht mehr angeht, wenn jemand in der Debatte über diese Dinge ernst genommen werden will, über das Gymnasium einseitig abzusprechen.

Unsere Vereinigung, verehrte Anwesende, ist keine Partei; dennoch muß es ihr Anliegen sein, die in ihr herrschenden Gesinnungs- und Stimmungswerte im Sinn der Verteidigung und Abwehr zu Machtwerten umzubilden. Das ist auch das Bedürfnis Ihres Vorstandes gewesen. So erschien es z. B. wünschenswert, die Fühlung mit dem Deutschen Gymnasialverein, zu dem wir ja immer in einem sehr nahen Verhältnis gestanden haben, bei Gelegenheit aufzusuchen und festzuhalten. Ich habe dem Wunsche des Vorstandes, die Vereinigung persönlich zu vertreten, gern Folge geleistet, als der Deutsche Gymnasialverein am 23. Sept. im Anschluß an die Tagung der Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Basel zusammentrat. Ich habe die Ehre gehabt, an der Versamm-

[1]) Geh. Rat Prof. Dr. J. Imelmann teilte uns mit, daß Dernburg das Joachimsthalsche Gymnasium bis zum Ende der Obersekunda durchgemacht hat. In dieser Klasse erteilte ihm der Genannte im Jahr 1883 (oder 84) französischen Unterricht. Uebrigens werden wir die ganze, sehr interessante Verhandlung, an der sich Dernburg im vorigen Sommer beteiligte, unseren Lesern unten nach einem Referat des „Grunewald-Echo" zur Kenntnis bringen. U.

lung teilzunehmen und habe unsere Grüße überbringen dürfen. Ich bin überzeugt, daß ich auch damit den Sinn und die Zustimmung dieser Versammlung werde getroffen haben. (Bravo!) Wir haben dann fernerhin wahrnehmen dürfen, daß gerade auch auf diesem Philologentage in Basel eine ganz außerordentlich lebhafte Stimmung zu Gunsten der humanistischen Sache vorherrschte. Eine andere Arbeit hat der Vorstand nicht minder für angezeigt gehalten: es ist ein Preßkomitee gegründet worden, gleichsam eine literarische Wache, um — sagen wir — schlecht begründeten oder auch gar nicht begründeten Angriffen gegen das humanistische Gymnasium, wie man ihnen in den Zeitungen öfters begegnet, entschieden entgegenzutreten und irrige Auffassungen und Behauptungen richtig zu stellen. Es ist dies ein Kleindienst von mühevoller Art, und es werden auch Verdrießlichkeiten dabei nicht fehlen. Gleichwohl scheint es der einzige Weg, um gewisse vorlaute Zungen hoffentlich zum Schweigen zu bringen. Wir danken auch an dieser Stelle den verehrten Männern, die sich bereit gefunden haben, in das Preßkomitee einzutreten.

Am 2. November war Ihrem Vorstande Gelegenheit gegeben, Sr. Exzellenz dem Herrn Kultusminister Dr. Holle über unseren Verein Bericht zu erstatten. Herr Direktor Dr. Lück, Herr Geheimrat Professor Dr. Hirschberg und ich haben unsere Bestrebungen darlegen können und haben namentlich darauf hingewiesen, daß trotz des sogenannten Schulfriedens die Herabsetzung des Gymnasiums und die Beunruhigung seines Schulbetriebes keineswegs nachgelassen haben, daß daher unsere Vereinigung sich zusammengefunden habe, um von dem guten Rechte der Selbsthilfe Gebrauch zu machen, daß wir uns aber auch bewußt seien, des Wohlwollens und des Schutzes der obersten Schulleitung nicht entbehren zu können. Ihr Vorsitzender hat diesen wohlwollenden Schutz schließlich in der dreifachen Richtung erbeten:

1. das Gymnasium ist kein Experimentierfeld. (Bravo!)
2. jede Reform muß sich der Eigenart des Gymnasiums anpassen und sich in deren Grenzen halten.
3. diese Eigenart des Gymnasiums wird gekennzeichnet durch die gebietende Stellung des Griechischen im Bunde mit dem Lateinischen. (Sehr richtig! und Bravo!)

Wir glauben das Ergebnis dieses Empfanges als ein durchaus günstiges bezeichnen zu können, insbesondere auch den Eindruck der Ansprache, die Seine Exzellenz an uns richtete. Wir sind nicht minder bereit, gerade der Weisung Folge zu leisten, die uns gegeben wurde, Angriffe auf das Gymnasium nicht allzu tragisch zu nehmen — vorbehaltlich unserer Preßkommission (Heiterkeit), die ich schon vorhin ins Feld führte. (Heiterkeit!) Es ist auch davon die Rede gewesen in einer nachher sich anschließenden Besprechung mit dem Herrn Unterstaatssekretär Wewer, der ebenso wie der Geheime Oberregierungsrat Dr. Köpke, bei dem Empfange durch den Herrn Minister zugegen war, was das Gymnasium tun könne, oder vielleicht noch genauer, was es zu tun habe, um seinen Bestand, seine Geltung und seine Wirksamkeit zu verbessern und damit zugleich zu sichern. Insbesondere wurde festgestellt, daß die Aufnahme des Englischen als Pflichtfachs in den Lehrplan der oberen Klassen, bei Wahlfreimachung des Französischen, wie das ja auch die amtlichen Lehrpläne vorsehen, erstrebenswert sei und unbeschadet der inneren Struktur des Gymnasiums wohl geschehen könne. Auch das biologische Thema wurde gestreift, wobei wir die beruhigende Ueberzeugung gewonnen haben, daß einerseits die Versuche des biologischen Unterrichts mit Vorsicht gemacht werden sollen, andererseits, falls sie sich als durchführbar erweisen werden, sie nicht unter Schädigung des altsprachlichen Unter-

richts zu unternehmen seien. (Bravo!) Nicht geredet wurde vom Reformgymnasium. Und doch liegt hier, je länger je mehr, für uns und unsere Bestrebungen keine geringe Schwierigkeit. Die hohe pädagogische Leistung von Männern wie Reinhard, Ziehen und anderen findet in unseren Kreisen ganz allgemeine Anerkennung. Aber es gibt eine Art und Weise, von dem Programm der Reformschule zu reden, von ihm Gebrauch zu machen, um nicht zu sagen, dieses Programm auszubeuten, wo wir befürchten müssen, daß das Gymnasium selbst bedroht wird. Es ist uns darum von besonderem Werte, daß wir über diesen Gegenstand am heutigen Abend noch einen Spezialbericht erhalten werden.

Nehmen wir dies alles zusammen, hochverehrte Versammlung, so werden wir sagen dürfen, es ist keinerlei Ursache zu falscher Sicherheit, aber es ist Ursache zu guter Zuversicht. Wir schöpfen die gute Zuversicht erstens aus der Ueberzeugung, daß wir jedem das Seine gönnen, niemandem zu nahe treten und nur unsere Sache verteidigen wollen, zweitens aus der Bereitschaft, alles, was das moderne Leben billigerweise vom Gymnasium erwarten kann, im Rahmen seiner Bestrebungen gern zu beachten, drittens aus der Gewißheit, die nun bei uns gewonnen ist, daß wir für unsere Bestrebungen ein großes fruchtbares und, wie ich glaube, noch weiter zu bestellendes Hinterland haben; endlich auch aus dem Gefühle, daß wir mit unserer guten Sache dem Volke, dem Vaterlande dienen. In dieser Zuversicht lassen Sie uns an die Verhandlungen des heutigen Abends gehen. Sie wird noch gestärkt durch die Tatsache, daß es ausgezeichnete Männer sind, die sich bisher in den Dienst unserer Jahresversammlung stellten, und daß wir auch heute die Freude haben, einen so vortrefflichen Vertreter unserer Sache wie Herrn Geheimrat Universitätsprofessor Dr. Gothein zu hören, den ich hiermit herzlich willkommen heiße und dem wir im Voraus danken, daß er die weite Reise nicht gescheut hat. Ich begrüße nicht minder freudig den Herrn Geh. Justizrat und Stadtverordneten Cassel, an dem wir einen vortrefflichen Schultechniker und, wie wir wissen, wackeren Kämpen für unsere Sache besitzen. Und somit denn heiße ich Sie, hochverehrte Anwesende, alle herzlich willkommen! Lassen Sie uns im Geiste guter Zuversicht an unsere Arbeit gehen! (Lebhafter Beifall!)

Ich habe die Ehre, der Versammlung noch mitzuteilen, daß der Vorsitzende des Deutschen Gymnasialvereins Herr Dr. Aly aus Marburg uns die Freude bereitet hat, an unserer Versammlung teilzunehmen. Ich begrüße Sie, verehrtester Herr Direktor, und stelle Ihnen anheim, ob Sie ein Wort an die Versammlung richten wollen.

Dieser Aufforderung entsprechend äußerte sich Herr Gymnasialdirektor Dr. **Aly** folgendermaßen:

Hochansehnliche Versammlung! Im Namen des Deutschen Gymnasialvereins überbringe ich die herzlichsten Grüße und wünsche dieser Versammlung einen guten Fortgang und Ihrem Verein ein fröhliches Aufblühen. Ich habe zugleich die Ehre, eine größere Anzahl von Exemplaren unserer Vereinszeitschrift, die Sie am Eingange vorgefunden haben, zu überreichen. In der letzten Nummer finden Sie einen ausführlichen Bericht über unsere Baseler Versammlung und werden hoffentlich daraus entnehmen, daß wir in demselben Geiste arbeiten, wie ihn soeben der Herr Vorsitzende als Ihr Prinzip gekennzeichnet hat. Es sind zwei Regimenter mit verschiedenen Nummern auf den Achselklappen, aber sie gehören zu demselben Korps und kämpfen für dieselbe Sache. Ich freue mich es hier aussprechen zu dürfen, daß ich die Begründung Ihres Vereins vor vier Jahren stets als einen überaus glücklichen Gedanken bezeichnet habe, und bin gewiß, daß die Mitglieder des Deutschen Gymnasialvereins mir beistimmen. Der Deutsche

Gymnasialverein hat ja einen weit größeren Bezirk; er umfaßt alle Länder deutscher Zunge und stellt so ein geistiges Band dar, wie es nur wenige gibt für die deutsch redenden Stämme. Aber Sie haben, wenn auch einen engeren Bezirk für Ihre Wirksamkeit, so doch Gelegenheit zu einer intensiveren Arbeit. Wenn einmal die Entscheidungsschlacht geschlagen werden soll, ob wir noch ein humanistisches Gymnasium haben werden oder nicht, dann wird die Entscheidung hier in Berlin fallen; und Ihr Verein ist berufen, an erster Stelle zu schirmen und zu kämpfen.

Meine Damen und Herren! Es ist heute mehrfach von Kampf und Krieg gesprochen, und eigentlich sind wir doch ganz friedliche Leute. Wir Freunde des Gymnasiums gönnen allen anderen Schulen ein fröhliches Wachstum, und ich möchte es hier ausdrücklich aussprechen, es liegt in unserm eigensten Interesse, daß die Gleichberechtigung der drei Schultypen auf das konsequenteste durchgeführt wird. Wir verlangen aber freilich auch für uns eine eigenartige Entwicklung, nicht eine bloße Duldung; wir fußen ja auf einem festen Boden, auf einem Königsworte. Unsere Basis ist die Kgl. Kabinetsordre vom Jahre 1900, die uns eine eigenartige Entwicklung zugesagt hat, und an einem Königsworte soll man nicht deuteln. Wie nun diese Entwicklung verlaufen wird, das läßt sich vor der Hand nicht absehen. Gewiß ist nirgends ein Stillstand, nirgends eine träge Ruhe möglich auf geistigem Gebiete. Ich glaube auch nicht, daß man unseren Gymnasien nachsagen kann, daß sie in träger Ruhe auf ihren Lorbeeren ausruhten. Wenn ich aber das, was wir wünschen, hier kurz aussprechen soll, so will ich hinweisen auf die Verhandlungen der westfälischen Direktorenkonferenz, wo der Begriff der Freiheit, von dem uns jetzt soviel erzählt wird, eine herzerfreuende Auslegung erfahren hat. Die westfälischen Direktoren haben in den Thesen, die Sie in unserer Nummer finden, beschlossen, daß sie diese Freiheit als eine innere auffassen, und sie erbitten und wir mit ihnen die Erlaubnis, daß wir aus unserem Prinzipe heraus das entwickeln, was in ihm steckt. Und das ist genau dasselbe, was einst der große Begründer der Philologie, Friedrich August Wolf, den Schulmännern zurief und was ich einem jeden Direktor und allen Lehrern der Prima ins Album schreiben möchte: „Habe Geist und suche Geist zu wecken!" In dieser Gesinnung und in diesem Gedanken fühlen wir uns mit Ihnen einig. Und wenn wir dieser Parole folgen, dann wird uns der Sieg nicht fehlen. (Lebhafter Beifall!)

Nachdem der Vorsitzende Herrn Direktor Aly für seine Begrüßung gedankt hatte, erteilte er Herrn Geh. Rat Prof. Dr. **Gothein** das Wort. Sein Vortrag wird, wie wir hören, als Broschüre von der Weidmannschen Buchhandlung veröffentlicht werden. Wir bringen hier das Referat zum Abdruck, das in der zweiten Beilage zur Vossischen Zeitung vom 3. Dezember erschienen und das uns im allgemeinen als wohlzutreffend bezeichnet worden ist.

Nur wenige Leitsätze aus dem fünfviertelstündigen, überaus gehaltvollen Vortrag können hier wiedergegeben werden. Wenn Plato einst das Wesen der Welt auf Ideen zurückführte, so mögen wir wenigstens die Entwicklung der Bildung auf eine Reihe von Idealen zurückführen. Wie alle Bildungsideale, so hat auch das Ideal der klassischen Bildung durch die Dienste und den befruchtenden Einfluß, den es der allgemeinen Kultur leistet und geleistet hat, seine Berechtigung zu erweisen. Dieses klassische Bildungsideal nun ist sich keineswegs immer gleich geblieben, sondern hat im Laufe der Zeiten die verschiedenartigsten Wandlungen erfahren. Man führt die Verjüngung der abendländischen Bildung auf das Wiedererwachen des klassischen Altertums im 13. und 14. Jahrhundert zurück, aber es wäre ein Irrtum zu glauben, daß der Einfluß der Antike im

sogenannten Mittelalter völlig geruht habe oder unwirksam gewesen sei. Wesentliche Elemente der antiken Bildung, wie die Eleganz der Form u. a., hat die byzantinische Kultur in unverkennbarer Weise festgehalten, und auch die abendländische Kultur des Mittelalters, der auch wir Modernen noch vielfach verpflichtet sind, die höfisch-ritterliche Gesittung mit ihrem stark konventionellen Standescharakter ist nicht frei von antiken Elementen, vollends aber die Bildung der Kleriker lebt — wie schon der ausschließliche Gebrauch der lateinischen Sprache und die Verachtung der Volkssprache beweist — ganz von der Tradition des Altertums, des heidnischen wie des christlichen. Auch die Scholastiker wollten bei aller Kirchlichkeit doch die Tradition des Altertums festhalten. Aber doch waren es nur dürftige Bruchstücke des Altertums, die man besaß, und deshalb ist auch aus diesem mittelalterlichen Ideal der klassischen Bildung nichts Dauerndes und Lebensfähiges hervorgegangen.

Die Wiedererweckung und Wiederbelebung des klassischen Altertums im Zeitalter der Renaissance ist eine geschichtliche Erscheinung, die von sehr verschiedenen Gesichtspunkten aus zu erklären ist. Ein fruchtbarer Irrtum — und solchen verdankt die Kultur oft genug ihre wertvollsten Impulse — daß das italienische Volk die direkten Nachkommen des alten Römertums seien, hat den Anstoß gegeben zur Wiedererweckung und Nachahmung der Alten. Diese Nachahmung der Alten wurde zunächst in rein formaler Weise angestrebt; durch Nachahmung ihrer Schreibweise, durch Beherrschung der sprachlichen Form wollte man den Befähigungsnachweis erbringen, daß man antik zu denken, zu dichten und zu schreiben vermöge. Wiederbelebung der antiken Sprache oder richtiger Wiederherstellung des antiken Stils, der Schreibweise der Alten, war das nächste Ideal, dem man nachstrebte. Laurentius Valla's Elegantiae latini sermonis, vielleicht das bedeutendste und einflußreichste Buch des älteren Humanismus, sind für dieses Bestreben charakteristisch. Es wäre verkehrt, diese Bedeutung, die man der Nachahmung der antiken Form beilegte, zu unterschätzen. Von der Form hängt in der Kultur unendlich viel ab. Der Bildungsgrad der einzelnen wie ganzer Zeitalter richtet sich nach dem Wert und der Bewunderung der Form. Diese Formverehrung der Renaissance, das Gefühl für die Feinheiten der Stilunterschiede und Gattungen, das Verständnis für die individuellen Stilverschiedenheiten der einzelnen Autoren, das man sogar zum Gegenstand des Unterrichts in den Humanistenschulen machte, hat eine über seine ästhetische Seite hinausgreifende Bedeutung. Die Ermittlung der Stileigentümlichkeit der einzelnen Autoren weckte die Achtung vor der Individualität und erzeugte das, was wir wissenschaftliche Ehrlichkeit und Wahrheitssinn nennen — Eigenschaften, von denen das ganze Mittelalter, das sich in dieser Beziehung mit naiver Selbstverständlichkeit die gröbsten Fälschungen erlaubte, wenig oder gar nichts wußte. Diese Erweckung und Schärfung des Wahrheitsgefühls ist vielleicht das größte Verdienst, das sich der Humanismus um die Weltkultur erworben hat. Aber alles geistige Leben bewegt sich in Antinomien. Diese Nachahmung der Alten enthält doch in gewissem Sinne eine bewußte Täuschung oder Selbsttäuschung — wie man sie ja auch der humanistischen Bildung der Gegenwart vielfach zum Vorwurf macht. Vor allem der Kunst der Renaissance hat man vorgeworfen, sie sei nicht wahr, in dem Sinne wie die Gotik oder die Antike, sie sei nur schöner, täuschender Schein, sie verwende die Formen der Antike, ohne ihren Gehalt zu erneuern, sie heuchle das Altertum, ohne es zu sein. Ein ähnlicher Selbstbetrug liegt auch der neulateinischen Poesie zu Grunde. Es hängt dies aufs engste zusammen mit der ganzen Renaissance-Auffassung der Antike überhaupt. Man will das Altertum als solches erleben, nicht nur einzelne Bruchstücke aus dem Zusammenhang des Ganzen verstehen, das ganze Altertum von Homer über Vergil und Cicero

bis auf Augustin will die Renaissance als eine lückenlose Einheit erfassen; den Respekt vor dem großen Torso, den wir heute haben, kannte man nicht.

Die Nachahmung der antiken Form stand der Renaissance in erster Reihe; erst auf dem Umwege über sie gelangte sie dann auch zur Aneignung des Inhalts der Antike. Dieser Inhalt, dieser ideale Gehalt, ist ein anderer für Boccaccio und Petrarca, ein anderer für Leon Battista Alberti, ein anderer für Marsilius Ficinus, Pico von Mirandola, Lorenzo von Medici, für die Männer der Platonischen Akademie in Florenz, mit ihrem überspannten Kultus des Genies, ihrem individualistisch gefärbten Platonischen Menschheitsideal. Das eigenartigste und feinste Bildungsideal der Renaissance aber zeichnet das geistvolle Buch der „Cortegiano" von Castiglione, wobei Ciceros vollendetstes Werk, die Bücher de oratore, als Muster gedient haben. Hier wird das Ideal der vollkommensten Urbanität, der Daseinsvirtuose und vornehm gebildete Weltmann, der sein Leben zwischen dem glänzend geräuschvollen Treiben des Hofes und den Genüssen der Wissenschaft in selbstgewählter Einsamkeit teilt, in unübertrefflicher Weise geschildert.

Aber auch das glänzende Bildungsideal der Renaissance erlag schließlich dem Gesetz alles historischen Lebens; mehr noch als durch äußere gewaltsame Eingriffe ging es an seiner eigenen inneren Schwäche zu Grunde. Es zeigte sich, daß die bloße Nachahmung der Antike, die bald genug in Manier ausartete, auf die Dauer nicht ausreichte, um einen geistigen Lebensinhalt darzubieten. Dazu kam, daß der Humanismus dem Griechentum, auf das er mit einem gewissen römischen Nationalstolz herabsah, nie ganz gerecht geworden ist. Die Leidenschaft der griechischen Tragödie hat er nie in ihrer ganzen Tiefe verstanden, der Versuch, die antike Tragödie zu erneuern, führte zur letzten originellen Schöpfung der Renaissance, zur Oper.

Der Vortragende geht sodann, wenn auch nur kurz, auf die Entwicklung des Humanismus in Deutschland ein und sucht zu zeigen, daß vor allem die größte geistige Bewegung des 16. Jahrhunderts und der neueren Kulturgeschichte überhaupt, die Reformation, ganz unter dem Einfluß des humanistischen Grundgedankens stehe. Die Reformation ist nichts anderes als die Uebertragung des Renaissanceprinzips auf das religiöse Leben. Die Auffassung der Reformation, daß in der Schrift die kostbare Quelle aller Wahrheit sprudele, ist eine echt humanistische. Zugleich bleibt es ein ewiger Ruhmestitel der deutschen Universitäten, daß von einer Professorenbewegung die mächtigste geistige Umwälzung der Neuzeit ihren Ausgang genommen hat. — Der Vortragende streifte dann noch kurz das klassische Bildungsideal in den protestantischen Schulen des 16. Jahrhunderts einer- und in den Jesuitenschulen andererseits. Treffend legte er die Folgen dar, die sich daraus ergaben, daß man zwar die formale Seite der humanistischen Bildung bis in ihre äußersten Konsequenzen ausbildete und sich zu eigen machte, aber zugleich dem Inhalt dieser Bildung feindselig gegenüberstand. Der Formalismus ist seitdem dauernd die große Gefahr der humanistischen Bildung geblieben; er ist es auch für das Gymnasium, die legitime Erbin des alten Humanismus.

Während das deutsche Volk von jeher der italienischen Renaissance, ihrer Bildung und ihrer Kunst, ein feinfühliges Verständnis und ungeteilte Bewunderung entgegenbrachte, hat es sich den Bildungsschätzen der französischen Renaissance gegenüber unbegreiflich spröde und ablehnend verhalten. Wir dürfen hier heute nicht überall mehr mit den Augen Lessings und Schillers sehen. Die französische Renaissance hat den Inhalt der Antike in einer Weise erfaßt, wie es niemals in Italien der Fall war, vor allem aber hat man hier, zum Teil unter dem Einfluß von Erasmus, das Griechische mit einem Ernste und einem

Eifer betrieben, wie es der auf italienischem Boden erwachsene Humanismus nie vermocht hat. Und merkwürdig genug war es gerade der Sohn des Mannes, der das Aeußerste leistete in dieser national-italienischen Beschränktheit, war es Joseph Justus Scaliger, der das Griechentum endgültig zum Siege und den Humanismus hinüberführte in die strenge Wissenschaft, in die Philologie. Scaliger ist der Begründer der philologischen Wissenschaft, er ist verehrt worden, wie vielleicht nie mehr ein Philologe bis auf Mommsen; wie ein König herrschte er zu seiner Zeit im Reiche der Geister; erst das 19. Jahrhundert ist ihm wieder ganz gerecht geworden.

Mit feinen aber festen Strichen zeichnet der Vortragende sodann das Bild der französischen Renaissancebildung und die Züge ihrer namhaftesten literarischen Vertreter, unter denen Michel de Montaigne, dieser lesenswerteste aller älteren Schriftsteller außer Shakespeare, der eigenartigste und interessanteste ist. Skeptiker in philosophischen, Agnostiker in religiösen Fragen, hat er eigentlich nur an das Altertum und seine geistigen Heroengestalten geglaubt; ihm ist Sokrates das Menschheitsideal an sich. Diese Epoche der französischen Hochrenaissance wird abgelöst von der ganz anders gearteten der Racine, Boileau, Lafontaine, in der steifer Regelzwang an die Stelle genußfreudiger Naivetät tritt; trotz ihrer heftigen Polemik und ihrer Geringschätzung der früheren Epoche sind auch diese Männer durchweg Schüler des Altertums, wenn auch in anderer Form. Feinstes Kunstverständnis ist vielen von ihnen nicht abzusprechen.

Nur kurz ging der Vortragende sodann, gewiß zum Bedauern vieler, auf die deutsche Renaissance des 18. Jahrhunderts, auf das hellenistische Bildungsideal im Sinne Winckelmanns, Lessings und der übrigen Heroen unserer klassischen Literaturepoche ein. In dem größten biographischen Meisterwerk, das unsere Kulturgeschichtschreibung aufzuweisen hat, in Carl Justis „Winckelmann", sind die Voraussetzungen und Ursachen dieses deutschen Hellenismus, die Elemente, aus denen er sich entwickelte, in meisterhafter Weise dargelegt. „Rückkehr zur Natur" war das ästhetische Ideal, das unsere Klassiker bei ihrer Vorliebe für das Altertum und bei ihrer Auffassung der Antike leitete: auch wieder einer jener großen, edlen, die Menschheitsentwicklung fördernden Irrtümer, dem wir, zumal das humanistische Gymnasium, unendlich viel verdanken; in Schillers „Göttern Griechenlands" hat er seinen charakteristischen Ausdruck gefunden. Die Altertumswissenschaft des 19. Jahrhunderts ist von dieser rein ästhetischen Auffassung der Antike zurückgekommen; an ihre Stelle hat sie mehr und mehr die historische treten lassen. Wir haben gelernt, das Altertum skeptischer zu betrachten; wenn auch vielleicht nicht so pessimistisch, wie der große Kulturhistoriker Jakob Burckhardt, so doch nicht mehr rosig verklärt, wie unsere Dichterheroen, und selbst noch die Philologen von der Art eines Wilhelm v. Humboldt und Friedrich August Wolf. Noch ist diese Auffassung, die in dem Altertum einen großen, in seiner Art einzigen historischen Entwicklungsprozeß sieht, nicht völlig durchgedrungen, aber an ihrem endlichen Siege ist nicht zu zweifeln. Welche Rückwirkung diese veränderte Auffassung der Antike auf die Lehrweise und die Unterrichtsmethode in unseren humanistischen Bildungsanstalten äußern wird, läßt sich heute noch nicht in vollem Umfange übersehen. Sicher scheint namentlich, daß die sprachlich-grammatische Seite des klassischen Unterrichts auf wesentlich andere Grundlagen wird aufgebaut werden müssen als bisher; aber die Notwendigkeit, auf dem Wege der Sprache in die alte Kultur einzuführen, bleibt bestehen. Die Sprache bleibt die alleinige Eingangspforte zum Verständnis der antiken Literatur und der antiken Gesittung. Und so bleiben auch die Philologen und Altertumsforscher die eigentlichen Hüter der heiligen Flamme; ihre Lebensaufgabe und ihr Ideal aber ist jetzt wie früher: als die höchste aller Kulturmächte das Altertum aufzufassen und zu lehren.

Unter lebhaftem Beifalle der Versammlung schloß der Vortragende; der Vorsitzende faßte den Dank der Versammlung in folgenden Worten zusammen:

Ich danke dem Vortragenden nochmals für das, was er uns geboten, für die gewaltige Bilderreihe, die er entworfen hat. Ihre Nutzanwendung steht dahin. Eins aber ist klar, daß, wenn die Welt des Altertums eine solche Fülle von Deutungen zugelassen hat, dieselbe Welt noch immer nicht ausgedeutet, noch nicht zu Ende gedeutet ist, daß auch die gegenwärtige Welt und auch die zukünftige, daß auch die Jugend noch Stoff genug haben wird, daran zu deuten. Das ist der Eindruck, der mir persönlich, hochgeehrte Versammlung, besonders nahe gegangen ist.

Nun darf ich Sie gewiß bitten, daß Sie sich von Ihren Plätzen erheben zum Zeichen Ihres besonderen Dankes.

Nach einer kurzen Pause, die eine Reihe der Anwesenden benutzte, um ihren Beitritt zu der Vereinigung zu erklären, erhielt Herr Geh. Justizrat **Cassel** das Wort zu einem Referat über die Stellung zum Reformgymnasium und überhaupt über die gegenwärtige Lage der von der Berliner Vereinigung vertretenen Sache. Genaue Mitteilung des von diesem Herrn Gesagten hoffen wir später bringen zu können. Hier begnügen wir uns gleichfalls mit der Wiederholung des Referats der genannten Zeitung.

Der Redner gab ein sehr scharfes Votum zu Gunsten des humanistischen Gymnasiums ab und betonte die unbedingte Notwendigkeit seiner Erhaltung in der bisherigen Gestalt. Er beklagte es lebhaft, daß der „Gottesfriede", der im höheren Schulwesen durch die Gleichstellung der drei höheren Lehranstalten (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule), wie sie seit dem Erlaß vom 26. November 1900 besteht, herbeigeführt werden sollte, von den Gegnern des humanistischen Gymnasiums immer wieder durch völlig unbegründete Angriffe gestört werde. Das Gymnasium gönne den gleichberechtigten Lehranstalten und selbst der Reformschule alles Gute und völlig freie Bahn zur Entwicklung, wolle nun aber auch seinerseits in seinem durch die Jahrhunderte ererbten und durch Königswort gewährleisteten Bestande ruhig und unbehelligt bleiben; es sei im höchsten Grade bedauerlich, daß selbst von einflußreichen und maßgebenden Stellen unausgesetzt gegen das Gymnasium Stimmung gemacht und dadurch unaufhörlich Beunruhigung in weite Kreise des Volkes getragen werde. Redner versprach, im Abgeordnetenhause bei Beratung des Kultusetats diesen Punkt in energischer Weise zur Sprache zu bringen.

Auch diese Ausführungen fanden lebhaften Beifall; der Vorsitzende dankte mit folgenden Worten:

Wir danken dem Herrn Geh. Justizrat auch noch mündlich, wie Sie schon durch den Beifall es getan haben. Er hat eine sehr lebhafte Rede gehalten. Aber gerade in der Lebendigkeit haben Sie wohl entdeckt, daß er eine anima candida ersten Ranges ist, indem er weit entfernt ist von irgend einer Verketzerung anderer. Schon dieser Tenor seiner Rede, soweit sie direkten Bezug hat auf das Reformgymnasium, scheint mir darauf hinzudeuten, daß ein Wunsch, der aus der Versammlung geäußert worden ist, es möchte nun auch von Seiten der Vertreter des Reformgymnasiums das Wort ergriffen werden, nicht als unbedingt notwendig anzusehen sei in Anbetracht der weit vorgeschrittenen Stunde, in Anbetracht auch dessen, daß wir es bisher nicht so gehalten haben, daß hier eine Diskussion eröffnet wurde. Ich mache darauf aufmerksam, daß es sich für uns nur darum handelt, auch in unserem Kreise die Erwägungen über diese Sache in einen gewissen Fluß hineinzustellen. Wir haben unsererseits auch davon abgesehen, eine Resolution einzubringen, weil ja in der Tat die Frage noch nicht spruchreif ist, und weil eine Resolution nicht geeignet ist, zu einer wirklichen Klärung beizutragen. Wenn die Versammlung mit dieser meiner Auffassung einverstanden ist, so möchte ich auch den verehrten Herrn, der gebeten hat,

ev. ein kurzes Wort sagen zu dürfen, bitten, bei der Lage der Dinge darauf zu verzichten. Ist der Herr Direktor Naumann damit einverstanden?

Prof. Dr. **Naumann**, Direktor der Hohenzollern-Schule in Schöneberg bei Berlin, erklärt auf das Wort zu verzichten.

Nach ganz kurzen geschäftlichen Bemerkungen des Herrn Gymnasialdirektors Dr. **Lück** machte sodann Herr Stadtschulrat Dr. **Michaelis** Mitteilung von einer Einrichtung, die die Stadt Berlin zur Förderung des altsprachlichen Unterrichts getroffen hat. Es sind 2000 Mk. bewilligt worden, die teils zu Stipendien für Berliner Oberlehrer bestimmt sind, teils für Vorlesungen, in denen angesehene Dozenten der Universität die Schulmänner in neue wichtige Gebiete der Wissenschaft einführen sollen. — In liebevollster und dankenswertester Weise ist auch den Oberlehrern der Vororte die Möglichkeit gewährt worden, diesen Vorlesungen beizuwohnen. In diesem Winter hat so Prof. Dr. Wilhelm Schulze von der Berliner Universität eine Reihe wichtiger Kapitel aus der Geschichte der griechischen Sprache behandelt. — Nachdem dann der bisherige Vorstand unter warmer Anerkennung seiner bisherigen Tätigkeit wiedergewählt worden war, schloß der Vorsitzende in bereits sehr vorgerückter Stunde die Versammlung mit den Worten: „Es heißt von den Jungen, daß sie teils aus nationalen Aspirationen und teils, weil ihnen die fremde Sprache zu schwer fällt, in den Ruf einstimmen: Los von Hellas und Rom! Wir aber wollen sagen: Weiter hin zu Hellas und Rom!“ (Heiterkeit und Beifall.)

Nach Schluß der Versammlung blieb ein großer Teil der Versammlung noch in einem nahe gelegenen Restaurant zusammen.

Aus der pädagogischen Sektion der Basler Philologen-Versammlung.

III.

Die vier in der zweiten allgemeinen Sitzung der Basler Versammlung gehaltenen Vorträge der Universitätsprofessoren Felix Klein, Paul Wendland, Alois Brandl und Adolf Harnack über „Universität und Schule, insbesondere die Ausbildung der Lehramtskandidaten“ sind bald nach den Tagen der Zusammenkunft bei Teubner gedruckt worden und haben unzweifelhaft in weiten Kreisen die Beachtung gefunden, die schon durch die Namen der Vortragenden gesichert war. Ein Auszug aus der Verhandlung über diese Vorträge, die in der vorletzten Sitzung der pädagogischen Sektion stattfand und an der gleicherweise Männer der Universität wie der Schule das Wort ergriffen, wird demnächst in dem, wie üblich, bei Teubner erscheinenden Protokoll der Versammlung zu lesen sein. Jedermann wird dann den Eindruck gewinnen, daß die vier genannten ausführlichen Meinungsäußerungen überaus anregend gewirkt haben, und wird es begrüßen, daß durch einen Beschluß der Generalversammlung in Aussicht genommen ist, solchen Meinungsaustausch zwischen Hochschul- und Mittelschullehrern 1909 in Graz fortzusetzen, in der Weise, daß dann je zwei Referate der Diskussion zur Grundlage dienen, das eine von einem akademischen Lehrer, das andere von einem Vertreter des höheren Schulwesens erstattet; und zwar ist zunächst eine solche Behandlung des deutschen und des geographischen Unterrichts geplant.

Der Unterzeichnete möchte sich an dieser Stelle erlauben auf zwei seiner Vota in der Baseler Debatte zurückzukommen, da er weiß, daß aus denselben, ebenso wie aus denen der anderen Herren, in dem Protokoll nur Einzelnes aus-

gehoben ist[1]), und da er wünscht, daß die, welche überhaupt von diesen Verhandlungen Kenntnis zu nehmen Lust haben, auch die nähere Begründung zu den von ihm bezüglich des Brandlschen und des Harnackschen Vortrags gemachten Bemerkungen erfahren möchten. Meine Aeußerung zu dem ersteren lautete etwa so:

„Ich möchte darauf aufmerksam machen, daß der zweite und der dritte der gestrigen Vorträge die ursprünglich durch das Thema gesetzten Grenzen insofern überschritten haben, als sie nicht bloß die Vorbildung der Lehramtskandidaten ins Auge faßten, sondern auch manche Punkte der Gestaltung des Unterrichts. Das ist ja keineswegs zu bedauern, sondern hat zur Aeußerung einer Reihe höchst beachtenswerter Gedanken geführt; aber es erscheint als gutes Recht der Diskutierenden, jetzt auch diese auf Unterrichtsorganisation bezüglichen Ansichten berühren zu dürfen. — Vortrefflich waren im Eingang von Prof. Brandls Erörterungen seine Bemerkungen gegen das heutzutage an Stelle des Volapük beliebt werdende Esperanto; ebenso werden wohl Alle seinen Worten über die Doppelaufgabe der Universitäten, für wissenschaftliche Arbeit und für die Praxis vorzubilden, beistimmen. Niemand wird ferner leugnen, daß die Arbeiten auf dem Gebiet der französischen und englischen Philologie, die sich auf neuere und neueste Erscheinungen, z. B. auf Beobachtungen des gegenwärtigen Sprachgebrauchs, beziehen, nicht minder wissenschaftlich, nicht minder wertvoll sind, als die, welche Sprache und Literatur früherer Jahrhunderte betreffen. Auch die Forderung, daß man in Preußen freigebiger bezüglich der Auslandstipendien für Neuphilologen sein, daß der größte deutsche Staat sich in dieser Hinsicht kleinere zum Muster nehmen solle, wird Jedermann zugeben. Besonders hervorheben möchte ich aber die Zweckmäßigkeit der vom Vortragenden erwähnten, in Berlin üblichen Zwischenprüfungen. Wenn Oberrealschüler ohne Kenntnis des Lateinischen auf die Universität kommen, um moderne Sprachen zu studieren, so ist es nicht eine Härte, wenn man sie vor allen Dingen zwingt, diese Kenntnis zu erwerben, sondern man kommt ihnen damit zu Hilfe, weil ohne diese Grundlage das Studium des Französischen und Englischen in der Luft schwebt und Vorlesungen über diese Sprachen geeignet sind, lateinlose Hörer, die es ernst nehmen, zur Verzweiflung zu bringen. Bedenklich erschien mir in Hrn. Brandls bezüglichen Bemerkungen nur, daß er meinte, in zwei Semestern erreichten die von der Schule ohne Latein Kommenden die Maturität der Realgymnasialabiturienten. Die Prüfungsforderungen müssen dann doch ungemein mäßig sein. Jedenfalls können diese Leute nicht den Umfang der lateinischen Lektüre erreicht haben, der in Realgymnasien normaler Gestaltung in neun Jahren erzielt wird, und es wird durchaus notwendig sein, sie darauf hinzuweisen, wie viel sie von lateinischer Literatur wegen des bedeutenden Einflusses derselben auf die französische und englische noch in der Ursprache kennen zu lernen haben."

„Darf ich nun noch auf Punkte der Unterrichtsorganisation eingehen, die der Vortragende besprochen hat, so will ich kurz, aber, wie ich meine, im Einverständnis mit sehr vielen Anwesenden erklären, daß ich der von Prof. Brandl vorgeschlagenen Folge der Fremdsprache im Gymnasium absolut nicht beizustimmen vermag, ich meine dem Vorschlag, daß die Sextaner mit Englisch, die Quartaner mit Französisch beginnen sollen, und daß dann von Obertertia an Latein, von Obersekunda an das Griechische gelehrt werden soll. Die sonstigen Gründe, die Prof. Brandl für den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit Englisch und Französisch angeführt hat, hier zu beleuchten, das würde freilich die mir zu Gebote stehende Zeit überschreiten; doch auf ein Argument einzugehen ist wohl

1) Durchaus entsprechend den Grenzen, die man seit der Dresdener Philologenversammlung für diese Protokolle gezogen hat, während früher wörtlich alle Reden und Widerreden nach stenographischer Niederschrift veröffentlicht wurden.

noch möglich, auf das, das von der Schwierigkeit hergenommen ist, die Schüler zu einer ganz richtigen Aussprache der genannten Sprachen zu führen. — Voraus sei die Bemerkung gestattet, daß mir im allgemeinen die Orthoëpie im fremdsprachlichen Unterricht etwas überschätzt zu werden scheint, während sie früher unterschätzt wurde. Mir kommt die Strenge, mit der man jetzt eine völlig korrekte Aussprache bei den Schülern erzielt sehen will, d. h. etwa die, die man zumeist in gebildeten Kreisen von Paris und London hört, um so weniger berechtigt vor, weil man in Bezug auf die dialektischen Eigentümlichkeiten in der Aussprache des Deutschen ungemein liberal denkt und es ganz hübsch findet, wenn der Ostpreuße, der Deutsch-Russe, der Schlesier, Hannoveraner, Wiener u. s. w. gleich an seiner Aussprache erkannt wird. Ist es dem gegenüber denn ein Unglück oder auch nur ein schlimmer Mißstand zu nennen, wenn man in Frankreich und England sich durch seine Aussprache alsbald als Deutschen erweist? Auch ist zu sagen, daß die eben erwähnten dialektischen Eigenheiten in der Aussprache des Deutschen zum Teil auch bei der des Französischen und Englischen immer etwas durchschlagen werden, wie ich denn einen hervorragenden Kenner des Französischen kenne, bei dem, wenn er sich dieser Sprache bedient, die sächsische Provenienz sofort durch Circumflectierung langer Vokale zu Tage tritt. Wie viel Zeit man aber auf orthoëpische Uebungen verwenden kann, die nach meiner Meinung viel besser auf Erweiterung des Umfangs der Lektüre verwandt werden würde, das habe ich besonders in skandinavischen Schulen erfahren. — Der Wunsch des Hrn. Prof. Brandl, daß zum Frommen der Orthoëpie möglichst bald mit Englisch und Französisch begonnen werden möchte, gründet sich nun auf die Ansicht, daß bei dem Sextaner die Zunge ungleich bildungsfähiger sei als bei den Schülern mittlerer Klassen, daß sie während der Jahre des Schulunterrichts allmählich steifer werde. Ist dies richtig? Wäre es so, dann müßte im allgemeinen die französische Aussprache der Oberrealschüler besser sein als die der Realgymnasiasten in Realgymnasien mit der gewöhnlichen Organisation dieser Anstalten. So etwas habe ich nie behaupten hören. Wohl aber erinnere ich mich der verschiedenen Vollkommenheit in der Aussprache des Französischen an zwei schweizerischen Gymnasien, an denen ich tätig war. Die Schüler des einen hatten mit Latein und Griechisch begonnen und danach erst das Französische erlernt; die des anderen hatten die Sprachenfolge Französisch, Latein, Griechisch durchgemacht; und die ersteren sprachen die moderne Sprache im allgemeinen besser aus als die letzteren. Ich möchte glauben, daß die Bildsamkeit der Zunge wohl bei dem Kinde, das von der Bonne Französisch oder Englisch lernt, größer sein wird, als bei dem Knaben und Jüngling, daß sie aber im Verlauf des höheren Unterrichts sich nicht wesentlich verändert."

In der weiteren Diskussion über den Brandlschen Vortrag überraschte ein von allen, die wir gesprochen, nicht verstandener Schmerzensruf des Professor Stengel von Greifswald über seines Kollegen Referat, als ob der hohe Wert des neuphilologischen Studiums von diesem ungenügend geschildert worden sei.

Geheimerat Leo von Göttingen äußerte sich entschieden gegen das System der Zwischenprüfungen von Studenten der neueren Philologie, die mit Realschulbildung auf die Universität kommen. Er meinte, daß es nicht richtig sei, diesen bei ihrem Vorhaben solche besondere Hilfe angedeihen zu lassen, da dieselben ohne das Fundament der gymnasialen Vorbildung doch nicht zu wirklich ersprießlichen Ergebnissen in dem wissenschaftlichen Studium der neueren Sprachen gelangten.

Prof. Brandl wandte gegen meine Bemerkung über die Aussprachebemühungen ein, daß das Ziel derselben nicht die völlige Freiheit von heimischem Anklang sei, sondern nur die Fähigkeit, von den Fremden gut verstanden zu

werden. Gegen Geh. Rat Leo's Aeußerung bemerkte er, daß doch nun einmal nach der neuen Ordnung der Berechtigungen eine beträchtliche Anzahl von Oberrealschülern jährlich zum Zweck modernsprachlicher Studien die Hochschule bezögen, welche Berücksichtigung verlangten und auch zum guten Teil verdienten. Zwar seien nach seiner Erfahrung die allerbesten unter den neuphilologischen Studenten stets doch solche, welche von humanistischen Gymnasien kämen; aber auch unter den früheren Oberrealschülern habe er manchen guten Schüler gehabt.

Zu dem Harnackschen Vortrag äußerte ich mich ungefähr folgendermaßen:

„Ich glaube im Sinne aller Anwesenden zu sprechen, wenn ich sage, daß der Vortrag des Geh. Rats Harnack nicht bloß belehrend, sondern erhebend gewesen ist, und das gilt gleicherweise von seinen Bemerkungen über die Vorbildung der Geschichtslehrer und den Geschichtsunterricht, wie von denen über den Religionsunterricht. Unter den ersteren war überaus einleuchtend die Behauptung, daß in ganz anderer, eindringenderer Weise als bisher die ersten Jahrhunderte nach Christi Geburt zu behandeln seien, die Zeiten, in denen dem antiken Lebensideal das davon so verschiedene christliche gegenübertrat und allmählich herrschend wurde. Zweifellos richtig war ferner die Forderung, daß den Schülern auf den oberen Stufen auch Proben historischer Kritik vor Augen zu führen seien, und gewiß erklärt es sich zum Teil aus dem Unterlassen solcher Belehrungen, wenn bisweilen Männer der exakten Wissenschaften, die auf ihrem Gebiet die schärfste Skepsis üben, gegenüber durchaus anfechtbaren Ueberlieferungen eine merkwürdige Vertrauensseligkeit zeigen. Ich möchte nur bemerken, daß es im guten philologischen Unterricht an derartigen Aufweisungen von Widersprüchen und Unzuverlässigkeiten in den Ueberlieferungen der gelesenen Autoren keineswegs fehlt. Wenn aber Geh. Rat Harnack uns dann eklatante, ja erschreckende Beispiele von Unkenntnis der gegenwärtigen staatlichen Einrichtungen angeführt hat, Beispiele, die er wohl in seinen kirchenhistorischen Uebungen aus dem Munde von Studenten vernommen, so möchte ich bitten, doch hier nicht zu generalisieren. Nicht bloß in dem Lande der Eidgenossen werden die Schüler, soweit meine Kenntnis seiner höheren Schulen reicht, über die Bundes-, die Kantonalverfassung und Aehnliches keineswegs im Unklaren gelassen, sondern auch in verschiedenen deutschen Staaten ist jetzt für die höheren Schulen Mitteilung von sogenannten bürgerkundlichen Kenntnissen verordnet; auch habe ich wiederholt, z. B. in Abiturientenexamina an badischen Gymnasien, Gelegenheit gehabt zu beobachten, daß solches Wissen nicht fehlte."

„Von den Wünschen, die Geh. Rat Harnack für den Religionsunterricht ausgesprochen hat, ist zweifellos sehr beachtens- und billigenswert das Verlangen, daß im protestantischen Unterricht der obersten Klassen klarere und würdigere Vorstellungen von Glauben und Kultus der katholischen Kirche vermittelt werden möchten, als öfter in den Köpfen protestantischer Schüler zu finden sind. Besonders in fast nur protestantischen Teilen Deutschlands trifft man manchmal ganz abenteuerliche Anschauungen von dem, was ein Katholik glaubt und tut, und infolge dessen starke Geringschätzung der katholischen Ueberzeugungen. Und wenn von katholischer Seite nicht oder doch nicht überall entsprechend dem, was von Harnack für protestantische Schulen verlangt wird, verfahren werden sollte, so würde das die protestantischen Religionslehrer nicht von einer Pflicht entbinden, die nicht bloß als eine pädagogische, sondern zugleich als eine politische, eine im Interesse des Vaterlands zu erfüllende bezeichnet werden muß. — Die von Harnack ausgesprochene Forderung einer Unterbrechung des Religionsunterrichts der Schule in mittleren Klassen hat nach meiner Anschauung sehr gutes Recht, wenn man damit den Gedanken verbindet, daß in diese Zeit der Konfirmanden-Unterricht fällt. Denn das Nebeneinander von diesem und dem religiösen Schul-

unterricht hat nicht bloß den Uebelstand eines zeitweiligen Zuviel von religiöser Belehrung, sondern häufig noch den größeren, daß der für die Konfirmation vorbereitende Geistliche und der Religionslehrer der Schule in ihren Ansichten mehr oder minder stark differieren. — An diese Tatsache anknüpfend möchte ich endlich noch zwei Punkte berühren, welche Hauptschwierigkeiten des protestantischen Religionsunterrichts bilden, während der katholische von ihnen garnicht berührt wird. Eine an den Berichten der Evangelisten geübte Kritik hat nach der Ansicht vieler Theologen zu einer Erschütterung der Dogmatik in wesentlichen Punkten geführt, wogegen eine große Anzahl anderer sich gegen diese Kritik und ihre Folgerungen negativ verhält. Damit nun nicht der theologische Streit in die Schule getragen werde, ist verlangt worden, daß man aus dem Religionsunterricht der oberen Klassen die Dogmatik ausscheiden und nur historische Belehrungen geben solle. Indes bei Leben und Lehre Jesu ist es unmöglich, Dogmatik und Geschichte von einander zu trennen: hier sind beide unzertrennlich verknüpft, insofern die Dogmatik auf dem Glauben an die Wahrheit gewisser Erzählungen, z. B. der von der Auferstehung Jesu, beruht und eine historische Darstellung nicht umhin kann, zu der Frage nach der Wahrheit dieser Ueberlieferungen Stellung zu nehmen. Die andere große Schwierigkeit für den protestantischen Religionsunterricht aber, die von Vielen, glaube ich, ganz übersehen wird, besteht in der Verschiedenheit der religiösen Ueberzeugungen, die in den verschiedenen Häusern herrscht, aus denen die Schüler kommen. Liberale Theologen scheinen manchmal wirklich zu glauben, daß bibelgläubige Familien nicht existieren oder doch nicht berücksichtigt werden müssen, und daß allen Schülern Anschauungen zu vermitteln seien, deren Mitteilung diese Lehrer als Aufklärungen betrachten, während dadurch die Gemüter vieler Kinder und Eltern verletzt werden. Dieser Umstand, der bisweilen schon zu ernsten Beschwerden in verschiedenen Staaten Deutschlands geführt hat, ist der Art, daß er möglicherweise eines Tages dazu nötigt, den Religionsunterricht wenigstens in den oberen Klassen der höheren Schulen für fakultativ zu erklären, oder daß doch die uneingeschränkte Möglichkeit der Dispensation von ihm zugestanden wird. Ich spreche hier keineswegs einseitig für das Recht der Bibelgläubigen, aber ich behaupte allerdings, daß auch ihr Recht voll anerkannt und durchaus gewahrt werden muß"[1]).

Danach ergriff Prof. D. Deißmann von Heidelberg das Wort zur Aufstellung folgender Forderungen, die ich nach seiner eigenen Niederschrift mitteile:

„I. Für den akademischen Unterricht 1. Entlastung des Lehrstoffes von rein doktrinärem Material, 2. stärkere Heranziehung der originalen Schöpfungen der christlichen Frömmigkeit (der klassischen religiösen Texte der prophetischen und kontemplativen großen Christen aller Zeiten, aber auch der Meisterwerke der christlichen Künste), 3. stärkere Berücksichtigung des britisch-amerikanischen und des nordgermanischen Protestantismus der Gegenwart, 4. Einrichtung von Konversatorien über die großen Weltanschauungsprobleme, 5. persönliche Beratung der Studenten in Sprechstunden. — II. Fürs Gymnasium 1. Freiwilligkeit der Teilnahme am eigentlichen «Religions»-Unterricht, 2. Wegfall der Noten und Prüfungen in «Religion», 3. konversatorische Behandlung der Weltanschauungsprobleme in den obersten Klassen."

Gymnasialdirektor Aly von Marburg sprach sich dahin aus, daß der Religionsunterricht jedenfalls nur während der Zeit des Konfirmandenunterrichts zu missen sei, und erklärte sich entschieden dagegen, daß die Ansichten über die Entstehung des Alten und Neuen Testaments in die Schule getragen würden.

Geh. Rat Harnack zeigte in einem Schlußwort näher, wie er sich die von ihm gewünschte Weckung kritisch-historischen Sinnes bei den Schülern der oberen

[1]) Siehe unten den Schluß der Mitteilungen über Verhandlungen der preuß. Abgeordneten.

Klassen und wie er sich die Schilderung des Katholizismus und des alten Protestantismus denke. Ein durch 12 und unter Umständen noch mehr Jahre fortgesetzter Religionsunterricht erscheint ihm, ganz abgesehen von der Konkurrenz des Konfirmandenunterrichts, nicht förderlich. Das Bedenken wegen der verschiedenen religiösen Ueberzeugungen verschiedener Eltern gab er als berechtigt für die Besprechungen auf den obersten Stufen des Unterrichts zu und ebenso, daß hier durch Dispensationen geholfen werden müsse.

Am Ende unserer Berichte über die Basler pädagogischen Verhandlungen möchten wir die Worte zum Abdruck bringen, mit denen der zweite Präsident der Versammlung, der Rektor des Basler Gymnasiums, Prof. Dr. Schäublin, die letzte allgemeine Sitzung schloß. Berühren doch auch sie die wichtigen uns jetzt bewegenden pädagogischen Fragen.

„Wenn ich mir am Schlusse unserer Verhandlungen noch für einige Augenblicke Ihre Aufmerksamkeit erbitte, so geschieht es nicht, um in den Strauß herrlicher Geistesblüten, den in diesen Tagen die deutschen Philologen und Schulmänner uns dargeboten haben, noch ein bescheidenes Blümlein zu stecken, sondern um diesen Strauß noch einmal in die Hand zu nehmen und den Gefühlen Ausdruck zu geben, die mich bei seinem Anblick bewegen. Es sind die Gefühle des Dankes und der Freude. — Meinen Dank auszusprechen drängt es mich als Philologe und als Schulmann. Als Philologe, weil es mir während dieser Tage vergönnt war, das lebendige Wort der Meister unserer Wissenschaft wieder zu hören und auf mich wirken zu lassen. Daß viele wie ich das Bedürfnis empfinden, sich immer wieder von Neuem durch den Mund der großen Lehrer unserer Wissenschaft für ihre Aufgabe begeistern zu lassen, das beweist mir die große Zahl derer, die das Programm bewogen hat, die Reise nach Basel zu unternehmen. Und es lohnte sich wahrlich nach Basel zu kommen. Ich habe während der vergangenen Tage viele schmeichelhafte Komplimente über die Reichhaltigkeit und Gediegenheit der wissenschaftlichen Darbietungen entgegennehmen dürfen. Daß unser Programm so reich geworden ist, das ist nicht unser Verdienst, es ist das Verdienst der Herren Vortragenden, welche unserer Aufforderung mit der größten Bereitwilligkeit Folge geleistet und uns aus ihrem reichen Schatze das Beste gegeben haben. Wir Schulmeister müssen in unserem Berufsleben so oft zensieren, daß es uns leider auch auf anderen Gebieten des Lebens zur Gewohnheit wird. Heute möchte ich aber von dieser schlechten Gewohnheit nicht abgehen; denn gute Zensuren zu erteilen gewährt Freude. Nehmen Sie also, geehrte Herren Vortragende, von unserer großen Konferenz das Prädikat Summa cum laude entgegen."

„Als Schulmann fühle ich mich sodann verpflichtet, einen doppelten Dank abzustatten. Der erste gilt den Vertretern der Universität, welche in diesen Tagen ihr warmes Interesse für die Schule bekundet haben. Sie haben uns die Hand geboten zu gemeinsamer Arbeit im Dienste der Jugendbildung und Jugenderziehung. Wir ergreifen diese Hand mit Freuden und werden sie nicht mehr loslassen. Ich stehe nicht an, den Kontakt, der zwischen Universität und Schule durch ihr Verdienst hergestellt wurde, als einen Hauptgewinn der diesjährigen Tagung zu bezeichnen. — Mein zweiter Dank gilt den Kollegen, welche mit Mannesmut und feuriger Begeisterung die Sache des humanistischen Gymnasiums verfochten haben. In dem nun schon seit Jahrzehnten tobenden Kampf haben wir uns immer mehr in die Verteidigungsstellung drängen lassen. Mit bloßer Abwehr wird aber nichts Positives geschaffen. Daß diese Einsicht bei den Freunden des humanistischen Gymnasiums sich immer mehr Bahn bricht, daß die Ueberzeugung sich durchringt, daß nun endlich an die Stelle der Defensive die Attacke

treten müsse, das beweist die Gründung der großen Vereine in Berlin und Wien, das hat uns aber in diesen Tagen ganz besonders die frische fröhliche Kampfesstimmung gezeigt, welche in den Verhandlungen des deutschen Gymnasialvereins und der pädagogischen Sektion herrschte. Möge sie anhalten und damit die 49. Versammlung zum Wendepunkt werden im Kampf um die uns allen teure Schule."

„Und nun noch das Gefühl der Freude. Es ist die Freude an dem uns allen durch das Programm wieder deutlich sichtbar gewordenen Wachsen und Blühen der zehn Aeste des Baumes der Wissenschaft, deren Pflege die Mitglieder unseres Vereins sich widmen. Beim Anblick dieses Blühens und Gedeihens der Wissenschaft, beim Rückblick auf die nun hinter uns liegenden Tage reichen wissenschaftlichen Lebens, wem sollte sich da nicht der Ruf des tapferen Humanisten auf die Lippen drängen, mit dem ich den wissenschaftlichen Teil der 49. Versammlung schließe, der Ruf Huttens: Es ist eine Freude zu leben!"

G. U.

Von der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

Am 30. November hielt vor einem großen Zuhörerkreise Herr Gymnasialdirektor **Wegehaupt** einen Vortrag über die Frage: **Inwieweit ist eine freiere Gestaltung des Unterrichts in den höheren Klassen des Gymnasiums wünschenswert?** Nach einer längeren einleitenden Besprechung, in der er an der Hand der früheren preußischen Lehrpläne die geschichtliche Entwicklung der Frage bis auf die Gegenwart verfolgte, zeigte er zunächst, wie in Hamburg bei aller persönlichen Freiheit, die Direktoren und Lehrerkollegien im Unterrichtsbetriebe genießen, die amtlichen Pläne diese Freiheit auf ein Minimum beschränken, ob eine dritte Stunde dem Turnen beigelegt werde und ob in Obertertia die eine naturkundliche Stunde zur Vorbereitung für Physik oder für Naturbeschreibung verwendet werde. Demgegenüber empfahl er die Einrichtung der preußischen Pläne von 1901, nach denen in den oberen Klassen die Möglichkeit besteht, zeitweilig die Zahl der Stunden für Latein und Griechisch und andrerseits die für Mathematik und Physik zu Gunsten des einen Gegenstandes unter Verkürzung des andern zu erhöhen, so daß etwa einmal sieben Stunden Griechisch, sechs Latein oder drei Mathematik, 3 Naturwissenschaften erteilt würden. Warum sollte nicht einem Lehrer, der mit ganz besonderer Lust und Erfolg im Griechischen unterrichtet, einmal ein Plus in diesem Unterricht zu gute kommen; vielleicht ließe sich auch, wenn der Mathematiker Hervorragendes auf biologischem Gebiete leistete, so am leichtesten der Biologie Eingang in das Gymnasium verschaffen. — Auch sonst werde jeder verständige Direktor seinen Lehrern eine gewisse Freiheit in der Auswahl und Behandlung des Stoffes gewähren, und so finde der gut unterrichtete Lehrer eine Fülle von Gelegenheiten, um mit einem dafür empfänglichen Schülerpublikum literarische, philosophische, naturgeschichtliche Fragen zu erörtern, die sich an jeden Unterricht anschließen könnten. Aber die Hauptsache sei nicht die Bewegungsfreiheit der Lehrer, sondern die, wie für die Schüler größere Bewegungsfreiheit im eigentlichen Unterrichtsbetriebe zu ermöglichen sei. Dabei müsse zunächst als Grundsatz gelten, daß die freiere Behandlung des Lehrplans nur von der Schule und ihren Lehrern ausgeht, die die Hüter einer solchen Freiheit sein müßten.

Zunächst sei da die Möglichkeit im deutschen Aufsatz gegeben. Freilich nicht etwa, wie von mehreren Seiten vorgeschlagen wird, so, daß jeder Schüler sich selbst das Thema zum Aufsatz wählt — ein Verfahren, das sich in den Augen jedes vernünftigen Schulmannes von selbst richtet —, sondern so, daß einem fleißigen und tüchtigen Schüler, der durchaus das Vertrauen der Lehrer verdient, eine selbstgewählte oder nach Rücksprache mit dem Lehrer gewählte Arbeit von größerem Gedankeninhalt als eine gewöhnliche Aufsatzübung zum vollgiltigen Ersatz für die der Klasse gestellten Aufgaben angerechnet würde. Natürlich könnten solche Arbeiten, je nach Lust und Liebe des Verfassers, auch aus andern Unterrichtszweigen hervorgehen. Ob man dabei soweit gehen solle, als Ansporn für solche Arbeiten Befreiung

von allen schriftlichen Arbeiten des letzten Halbjahres. Bewertung der Arbeit bei der Befreiung von der mündlichen Prüfung zu versprechen, sei zweifelhaft und müßte wohl von Fall zu Fall, je nach Güte und Umfang der Arbeit entschieden werden, ebenso wer die Arbeit beurteilen solle, ob der Lehrer des Deutschen oder der Fachlehrer allein, oder beide zusammen. Ganz besonders würde diese Einrichtung wohl der Privatlektüre, dem Schmerzenskinde unsrer Gymnasien, zu Gute kommen, denn eine umfassende Lektüre von Schriftstellern oder Teilen von Schriften, die nicht in der Klasse gelesen werden, könnte sehr wohl als eine vollwertige Arbeit jenen andern an die Seite gestellt werden, namentlich wenn über die Privatlektüre von dem Schüler ein eingehender Bericht, mündlich oder schriftlich, erstattet würde. Selbstverständlich wäre hierbei jeder Zwang zu verwerfen; es darf eben nur den Schülern Gelegenheit zu eigenartiger Betätigung gegeben werden.

Skeptischer stellte sich der Vortragende der Anregung gegenüber, Studientage wieder an den höheren Schulen einzuführen. Denn was in geschlossenen Internaten möglich sei, sei sehr schwierig in einem Kreise Einzellebender; wollte man diese Einrichtung ohne weiteres über die Hamburger Primaner ergehen lassen, sie würden ihr wahrscheinlich ratlos gegenüber stehen. Wer könnte dafür eintreten, daß diese Tage wirklich dafür verwandt werden, wozu sie bestimmt sind. Um diesem Mißbrauch zu begegnen, habe man in Frankfurt a. M. an der Wöhlerschule und am Goethegymnasium für Unter- und Oberprima eine Reihe von Tagen als Studientage festgesetzt, an denen aber die Schüler zur Schule kommen, um dort sich mit einem ihren besonderen Neigungen naheliegenden und ihrer Befähigung entsprechenden Wissensgebiete zu beschäftigen. Von den weiteren Bestimmungen, die der Vortragende mitteilte, seien besonders die des Goethegymnasiums erwähnt, daß diese Tage nicht zu Repetitionen für das Abiturientenexamen benützt werden dürften und daß, falls ein Schüler sich dieser Freiheit unwürdig zeigt, ihm ohne Rücksicht auf seine Wünsche Schulaufgaben zu stellen seien. Da es bei diesen Versuchen nicht an Anleitung noch an Aufsicht fehle und da sämtliche Schüler an dieser Einrichtung teilnehmen könnten und müßten, so sei diese Einrichtung wohl beachtenswert und der Nachahmung würdig. Doch müsse man auch dabei befürchten, daß in der großen Stadt mit ihrem an Zerstreuungen reichen Leben die Schüler vielfach über die Pflege einer bestimmten Liebhaberei nicht hinauskommen möchten. Die Schule habe aber die Aufgabe, eine allgemeine geistige Durchbildung im Auge zu behalten, und dazu bedürfe es konsequenter und nach bestimmtem Plane zu leistender Arbeit. Dieser Aufgabe aber würden auch diese Studientage nicht gerecht werden, wenn sie nicht von allen Schülern in wirklich wissenschaftlichem Streben ausgenützt würden. Doch, wie schon gesagt, beachtenswert sei jene Einrichtung und nicht a limine abzuweisen.

Dagegen müsse er sich gegen eine andere Einrichtung erklären, die im Interesse der Bewegungsfreiheit am Gymnasium in Strasburg in Westpr. seit 2 Jahren eingeführt sei und jetzt schon weiter um sich greife, das sei die Teilung der Schüler in eine sprachliche und eine mathemat.-naturwissenschaftliche Gruppe, d. h. es hätten die Schüler der ersten Gruppe 2 Stunden Mathematik, die der zweiten 2 Stunden lateinische Grammatik weniger als in den Lehrplänen vorgesehen, dafür den entsprechenden Unterricht verstärkt, in der ersten Gruppe 2 Latein, in der zweiten 2 Mathematik mehr. Da sei zuerst zu fragen, ob nicht mindestens eine dritte Gruppe noch gebildet werden müsse von solchen Schülern, die besonders gut und nach beiden Richtungen gleichmäßig veranlagt seien, die den unverkürzten lateinischen Unterricht haben und auch nicht in der Mathematik sich zwei Jahre langweilen, sondern über den Standpunkt der Obersekunda hinaus gefördert zu werden wünschten. Und solcher Schüler hätten wir doch eine große Zahl. Ferner wer solle die Entscheidung treffen, zu welcher Gruppe der Schüler gehöre? Könne man das Vertrauen haben, daß Schüler beim Eintritt in die Prima ein sicheres Urteil über ihre Befähigung für dies oder jenes Fach haben? Wahrscheinlich würde häufig die Sympathie oder Antipathie oder auch die Bequemlichkeit den Ausschlag bei der Wahl geben. Was solle geschehen, wenn ein Schüler nach einiger Zeit umsatteln wolle? Versage man ihm das, wo bleibe da die Freiheit? Andernfalls aber sei sein Fortkommen in der andern Abteilung zweifelhaft. Sollte aber das Lehrerkollegium die Entscheidung treffen, das, wenn auch ein besserer und sichrerer Beurteiler

als Schüler und Eltern, doch auch sich irren könne, wo bleibe da die Freiheit der Schüler? Auch leide sicher der einheitliche Charakter einer Schule durch solche Einrichtung. Ferner sei doch auch ein gewisses Gewicht auf die Schwierigkeiten im Unterrichtsbetriebe zu legen. Größere Anstalten brauchten sicher wenigstens einen Lehrer mehr, etwas was für Hamburg, wo die Zahl der Lehrer gesetzlich festgelegt sei, seine großen Bedenken hätte. Auch würde das Gefühl der Zusammengehörigkeit unter den Schülern leiden und Eifersüchteleien und Überhebung des einen Teils über den andern würden nicht ausbleiben. Schließlich aber sei auch eine Großstadt mit ihren mannichfaltigen Schulen, die jeder Eigenart gerecht werden, durchaus nicht der Platz, eine solche Gruppenbildung einzuführen, die vielleicht in einer Kleinstadt, wo nur eine Schule existiert, ein gewisses Recht habe.

Noch viel weniger könne er sich mit einer Verbindung des Klassensystems und des Fachsystems befreunden, einen Vorschlag Paulsens, den in der Kölnischen Zeitung von 1905 Nr. 1035 ein Fachmann weiter verfolgt habe. Danach sollten an Gymnasien von Obersekunda aufwärts außer Mathematik auch Latein und Griechisch aus dem Klassensystem ausscheiden und in drei auf einander folgenden Jahreskursen behandelt werden, an denen die Schüler, ohne Rücksicht auf die Klasse, der sie angehören, teilnehmen. Wenn ein Schüler am Ende des Schuljahres in einem dieser Kursusfächer nicht voll genüge, so würde er in diesem Fache den Lehrgang wiederholen, während er in den übrigen Fächern mit seiner Klasse weitergehe. So werde der folgende Kursus von dem Ballast der Nachzügler befreit und die Zurückbleibenden selbst erhielten durch das ihnen in ihrem Schmerzensfach vergönnte Verschnaufen die Möglichkeit, in andern Fächern weiter zu schreiten und mehr zu leisten, und nicht wegen partieller Mängel auf anderm Gebiete auch in denjenigen Fächern zurückgehalten zu werden, wo eine Notwendigkeit nicht vorliege. Solche Einrichtung erklärt der Redner für das Gymnasium gänzlich ablehnen zu müssen. Wie könne der innere Zusammenhang gewahrt werden, wenn der eine Schüler Repetent wäre im Griechischen, der andere im Lateinischen und beide vor dem Examen ständen. Und wenn man sage, daß das Fachsystem im 18. Jahrhundert, ja zum Teil noch im 19. (Parchim) geblüht habe, so habe es damals noch keine Reifeprüfung gegeben; wer also vor Alters in einem Fache auf der niedrigeren Stufe zurückblieb, konnte auch so die Hochschule besuchen. So hindere also die Reifeprüfung das Fachsystem; eine Abschaffung der Reifeprüfung aber sei — Gott sei Dank! — noch auf lange Zeit hin nicht zu erwarten.

Nachdem dann der Vortragende noch mit kurzen Worten die Selektenbildung und das schwedische System der Wahlfreiheit, das dem Schüler gestattet, aus seinem individuellen Lehrplan einzelne Fächer zu streichen oder fortzuwählen, abgelehnt hatte, wies er zum Schluß auf die Bedeutung hin, die die Kompensationen in der Reifeprüfung für die Frage der Bewegungsfreiheit hätten; vernünftig angewendet, könnten die Kompensationen der Reifeprüfung viel von ihrem Schrecken nehmen. Bei aller Geneigtheit aber, den Schülern eine gewisse Bewegungsfreiheit zu gewähren, sei es doch seine feste Meinung, daß wenn die Jugend nicht konsequent zu dem eisernen Muß der Pflichterfüllung angehalten werde, wenn sie vielmehr nach Neigung, ja nach Bequemlichkeit sich mehr oder weniger ihre Pflichterfüllung zurechtlegen könne, sie im späteren Leben nicht in rechter Weise Stellung und Amt ausfüllen könne. Für dieses Ziel aber die Jugend fähig zu machen, möge es dem Gymnasium nie an Lehrern fehlen, die bei aller Konsequenz und Strenge es verständen, durch ihre wissenschaftliche Tüchtigkeit und durch Eingehen auf die individuellen Neigungen der Schüler sie zur Freiheit und Selbständigkeit zu erziehen.

An den mit allseitigem Beifall aufgenommenen Vortrag schloß sich noch eine Debatte an, bei der Geheimrat Wallichs mit jugendlicher Lebhaftigkeit sprach.

Adolf Harnack, Gustav Roethe, Paul Förster.

Der Realgymnasialprofessor Dr. Paul Förster hat in einer Mitte Mai 1907 erschienenen Streitschrift „Anti-Roethe" die beiden ersten, im Druck erschienenen, vor der in Berlin vor kurzem neugegründeten „Vereinigung der Freunde des

humanistischen Gymnasiums" gehaltenen Hauptvorträge der Universitätsprofessoren Harnack und Roethe einem sehr verwegenen und scharfen Angriff unterworfen. Paul Förster, der antisemitische Alldeutsche, gehört bekanntlich mit zu den Führern der Bewegung, welche, von der Neuregelung des höheren Schulwesens im Jahr 1901 durchaus unbefriedigt, eine von dem klassischen Altertum so gut wie losgesagte, auf rein deutscher Kultur fußende, die neueren Sprachen und die Naturwissenschaft dagegen den Forderungen des modernen Lebens gemäß betreibende „Oberschule" anstrebt.

Die Herren Harnack und Roethe und Gesinnungsgenossen einerseits und Paul Förster und Anhang andrerseits werden sich nie gegenseitig überzeugen, weil beide an die Macht ihrer Gründe glauben, vor allem aber beide so geartet sind, daß ihre Herzensneigung und Willensmeinung in die Richtung ihrer Gründe fällt. Ich stehe durch meinen Beruf und dessen Wahl nach tiefinnerster Neigung auf das entschiedenste auf Seiten des altklassischen Gymnasiums, bin übrigens mit einer längeren Erprobung der Versuchslösung der Frage der höheren Schule vom Jahre 1901 und mit realistischerer Bildung nach freier Wahl und nach Artung der Persönlichkeiten durchaus einverstanden. Dennoch kann ich nicht leugnen, daß die Schrift Paul Försters in gewissem Sinne zunächst einen Eindruck auf mich gemacht hat. Sie ist sehr frisch und in unaufdringlich reinem Deutsch geschrieben, namentlich aber von großer Virtuosität, überall so aus dem Kampf von Gründen gegen Gründe hervorzugehen, daß ein Anschein, mit dem stärkeren Stecken geschlagen zu haben, auf ihre Seite fällt. Und doch sogleich hier ein erster Einwand: Aus der Voraussetzung etwa rein deutsch gebliebener Kultur ist, nach den wenigen Proben rein deutschen Geistes, die in dem deutschen Schrifttum überhaupt erhalten sind, zu urteilen, diese hohe dialektische Gewandtheit nicht zu erklären, sie stammt tatsächlich aus der Schule griechisch-römischer rhetorischer Schmiedung und Schmeidigung des Gebrauches der Gedanken und Worte zum Kampf, ein Einwand freilich, den Paul Förster gleichfalls versuchen würde umzustoßen, durch den Hinweis: was hätte das Deutsche erst werden können, wenn es geschichtlich anders gekommen wäre! Er will eben durchaus recht behalten und weiß gewiß für manchen den Schein davon fertig zu bringen.

Andrerseits sind die Gründe Harnacks und Roethes, in vielfach geistreicher und origineller Fassung, doch die alten, guten Gründe, die mir immer die Zuversicht zu dem gekräftigt haben, was ich aus Herzenswahl als Ueberzeugung in diesen Dingen in mir trug. Denn neue Gründe sind in dieser Sache wirklich kaum aufzufinden: so sehr man sich auch in sie, gleich als ob sie noch unberührt wäre, mit neuem und eigenem Nachdenken vertieft, die Gedanken, deren man habhaft wird, erscheinen doch immer als die, weil eben in der Sache liegend, schon gedachten und oft ausgesprochenen, und im Gefühl ihrer Vertreter sind wieder sie der eiserne Topf gegen den irdenen. Mich gelüstet gar nicht, durch Gegenaufstellungen im einzelnen Fall Paul Förster wieder das letzte Wort zuzuspielen, denn es ist ganz sicher: er weiß die Sache so zu drehen und zu wenden, daß er sich in den Augen seiner Parteigenossen immer wieder einen guten Abgang verschafft.

Aber — seine Grundvoraussetzung, die eigentlich immer dasjenige ist, was seinen Behauptungen und Beweisen die Stoßkraft gibt, ist falsch, und wenn nicht im Fechten selbst, so in der Auslage zu diesem liegt seine Schwäche, an der er aus dem Sattel zu heben ist.

Sein Axiom ist: Für den Deutschen die deutsche Schule! Die Liebe zum Nationalen, welches denn bei den Männern seiner Farbe sogar schon das „Völkische" ist, hat es ihm so angetan, daß er darüber die Grundwahrheit vergißt, daß die höchsten Entscheidungen in Streitfragen immer nur von dem Richterstuhl

des Nationalen gefällt werden können. Die Wahrheit läßt sich eben nicht durch eine gefärbte Brille sehen, deren Farbe sich ein für allemal den Dingen aufzwingt, sondern nur durch das wasserhelle Glas der reinen Sachliebe. Ich bin ebenso gut ein Deutscher wie Paul Förster, und ich hoffe sogar, daß ich den eben ausgesprochenen Satz nicht nur als ein vernünftiges Wesen, sondern gerade so auch als Deutscher ausspreche, das heißt, daß die echtdeutsche Naturanlage will, daß nicht ihrer Besonderheit, wie sie nun gerade ist, immer die Ehre gegeben werde, sondern dem um das Eigene ganz unbekümmerten Wahrsten und Besten. Ist diese Gesinnung deutscher Art, so kann man getrost die Forderung des Deutschgemäßen an die Spitze aller ethischen und auf die beste Gestaltung der menschlichen Dinge bezüglichen Betrachtung stellen, denn dann ist im Deutschtum auch die Wahrhaftigkeit etwa notwendiger Selbstkritik enthalten. Aber da die Vernunft offenbar die Kraft und die Pflicht hat, auch bei allen anderen aus dem Dunstkreis der zufällig eigenen Voreingenommenheiten in das helle Licht der normierenden Ideen emporgewachsenen Nationen ihre Eigenliebe, wenn es sein muß, zu besiegen, so wollen wir doch lieber nicht für spezifisch deutsch erklären, was auch die besten Griechen und Römer, Franzosen, Engländer und Amerikaner gerade so ansehen müssen und ansehen.

Eine rein nationale Kultur ist für uns erstens überhaupt gar nicht möglich. So wenig wie der Rhein bis zum Meere ohne Nebenflüsse mit nichts als Alpenwasser gelangen kann, so wenig konnte das deutsche Volk die zweitausend Jahre seiner bisherigen Geschichte unter Vermeidung aller fremden Einflüsse zurücklegen. Und nun gar von jetzt an unter dem Zeichen des Völkerverkehrs! Und da will man sich zum Kompaß nehmen für die Fahrt nach dem Ziele einer möglichst herrlichen deutschen Zukunft allein das Bild deutschen Wesens, wie man es sich aus den wenigen rein deutschen Stücken der Vergangenheit unseres Volkes zurecht legt? Etwa aus den Zügen der Cimbern und Teutonen, worauf wirklich der „Teutonia-Verlag" der Försterschen Streitschrift und ihr gesinnungsverwandter Erzeugnisse hinweist? Dazu aus der Germania des Tacitus, die allerdings einen unvergänglichen Einschlag zum vorleuchtenden Idealbild deutschen Wesens gibt, aber doch nur einen Einschlag unter den massenhaftesten unentbehrlich gewordenen, geschichtlich neu gewonnenen Zutaten, und auch einen Einschlag, in dem es nicht an den Zügen fehlt, welche fehlerhafte und überwindungsbedürftige Bestandteile der rein deutschen Volksanlage darstellen. Hildebrandslied, Nibelungen, Gudrun, die kleineren Heldengedichte, welche in späterer, mittelhochdeutscher Fassung den sagenhaften Niederschlag von Erinnerungen aus der Völkerwanderung enthalten, endlich ein Teil der Lyrik der hohenstaufischen Zeit und, mit größter Vorsicht zu verwenden, die Phantasien der isländischen Skalden der Edda — dieses würden etwa die Sterne sein, zu denen rückwärts gewandt nach der Weisung der teutonischen Steuerleute von der Art Paul Försters das deutsche Volksschiff einer unvergleichlichen nationalen Zukunft entgegenfahren sollte. Nein! „Alles ist euer!" Dieser Wahlspruch ist nicht von rein deutschem Geist geprägt, sondern von ihm — wie müssen die um Paul Förster erschaudern! — aus der Mischung von semitischer und griechischer Geistesart entlehnt und sich selber zu eigen gemacht. Mit der Gesinnung dieses Spruches im Leibe hat sich aus dem rein germanischen Embryo das wirkliche, weltweite, im Strom des geschichtlichen Lebens erzogene Deutschtum, wie es (hier einmal seiner Flecken und Mängel, mit denen es seiner Menschlichkeit den Zoll schuldet, nicht gedacht) jetzt besteht, wundervoll herausgebildet. Und das sollte in seiner Mutter Leib oder in seine rührend unbeholfenen Jugendjahre zurückkehren wollen? Das ist eine unter dem Schatten des Schlagwortes des Völkischen ausgebrütete Donquixoterie! Dagegen mit Liebe und Ehre, mit Verständnis und Versenkung in ihre Art,

sollen auch diese rein deutschen Kleinodien in die ungeheuere Schatzkammer des neudeutschen Geistes aufgenommen werden, in ihr einen bevorzugten Platz erhalten und ihre Kenntnis und Wertung der heranwachsenden deutschen Jugend — wie es geschieht — nicht vorenthalten werden. Alles, was recht ist! Aber dafür die — wohlassimilierte und beherrschte und so das deutsche Wesen nicht hemmende und trübende, sondern schmückende und vervollkommnende — Hinterlassenschaft der Griechen und Römer und was alles bei solchem Vandalismus diesen Kostbarkeiten folgen müßte, einfach aus dem Tempel herauszuwerfen, das ist ein dem undeutsch deutschwütigen Geiste zu überlassender Ungedanke verrannter Jugendeselei, vor dem der manngewordene echt deutsche Genius sein Haupt verhüllt.

Jetzt gibt es doch kein Gebiet und in ihm keine noch so kleine Provinz des natürlichen oder geistigen Seins, worin nicht unter den 60 Millionen Deutschen immer wieder eine ausreichende Zahl sich zusammenfände, die es zum Gegenstand ausdrücklichster Forschung und Weiterdurchforschung machte, so daß man sagen kann: der deutsche Geist hat die ganze Welt zum Gegenstand seines wissenschaftlichen Erkenntnisdranges gemacht. Soll denn das anders werden? Sollen denn insbesondere die Wissenschaften der fremden Kulturen, Literaturen, Künste, des ganzen außerdeutschen geschichtlichen Lebens unter uns absterben? Die um Paul Förster können das unmöglich wollen, aber von dem etwaigen Allgemeinwerden ihres obersten Axiomes müßte das dennoch die unvermeidliche Folge sein. Oder hätte die Blüte der Studien des klassischen Altertums sich zu solchem Reichtum entfalten können, unter solcher Ungunst der Witterung, daß auf sie immer der kalte Hauch hochmütiger Geringschätzung alles Fremdvölkischen gefallen wäre?

Der Kernpunkt ist: Soll das deutsch sein, immer auf das Deutsche zu reflektieren, die Vorneigung der deutschen Volksseele, das und das als wahr, das und das als gut, das und das als schön annehmen zu wollen, so gut es geht aus der deutschen Vergangenheit festzustellen und dann mit der gerade deutschen Neigung und Abneigung durch dick und dünn zu gehen? Das Wahre und das Gute hat doch sein höchstes Gesetz in sich, und die Vernunft ist die Seite des Menschenwesens, auf welcher die Entscheidung über wahr und gut gefällt wird. Nationale Vorlieben, einen im voraus bevorzugten Inhalt an die Stelle des Vernunftvollen setzen zu wollen, müssen da zurückgewiesen werden. Aber für die nationalen Besonderheiten in der Auffassung, Färbung und Verwendung des über alle Grenzen der Nationen hinaus gültigen Wahren und Guten ist zum Glück doch durch die Schöpfung aufs beste gesorgt: die Verschiedenheit der Individualitäten, der einzelnen wie der Völker, ist offenbar niemandem so lieb wie der obersten Instanz der Schöpfung, durch die sie gesetzt ist. Aber diese Individualität kommt ganz von selbst und unwillkürlich zu ihrem Rechte, man braucht ja nur aus seinem eigenen persönlichen Bemühen und Wirken abzulesen, wie das angeborene Naturell sich immer am unverlierbarsten zur Geltung bringt. Nur es nun auch noch bewußterweise als Norm den Dingen aufdringen zu wollen, das ist widersinnig, ist eine verstimmende Absichtlichkeit. Denn das Bewußtsein, die Vernunft geht auf das Wahre, das Gute selbst; das ist doch wohl das höhere Deutschsein, ohne jeden Gedanken an das, was etwa die völkische Eigenliebe vorschreiben möchte, die reinen Ideale selbst zu erstreben, den errungenen aber dennoch, bei Unterwerfung unter das Was, in dem Wie den Stempel der eigenen Art in glücklicher Unnachahmlichkeit aufzuprägen. Das Nationale stammt aus der natura, es hat also in keuscher Unbewußtheit seine echte Triebkraft, gewollterweise aber stört es die Zirkel der Schöpfung, welche auf das entgegengesetzten Polen entströmende Zusammenwirken der Natur und der Vernunft gestellt ist.

Das Schöne besitzt wohl weniger ein unbedingtes Ideal als das Wahre und das Gute, so daß etwa entweder der olympische Zeus oder die Sixtinische Madonna, entweder der Torquato Tasso oder der Wallenstein, entweder der Don Juan oder der Tannhäuser an sich selbst das vollkommenere Werk wäre. Die Notwendigkeit auf der Seite des Schaffenden und die Freiheit auf der Seite des Genießenden führen zur Hervorbringung anderer Gipfelpunkte und zur Verteilung anderer Kränze. Nationale Kunst ist ein viel berechtigteres Feldgeschrei als nationale Wissenschaft. Dennoch — wie sollte man eine in Gedanken vorgestellte rein deutsch gebliebene Kunst und Poesie für das Wünschenswertere ansehen als eine deutsche Kunst, die sich von den Einwirkungen des Schönen, wie es in aller Welt hervorgebracht wird, befruchten läßt und dadurch wunderbar bereichert dennoch das eigene Wesen sieghaft über das dankbar mit sich verschmolzene Fremde triumphieren läßt, wie das in ewiger Vorbildlichkeit die Griechen an ihren vom Orient erhaltenen Einflüssen vollzogen haben! Gegen den Obsieg des Fremden über das Eigenvölkische lehnt sich nicht nur Lessing und der Teutonismus derer um Paul Förster, sondern jeder vernünftige deutsche Mensch auf.

In Summa geht es nicht mehr, daß wir das, was wir als das zu Erreichende uns vorsetzen, aus unseren Meinungen darüber, was deutsch sei, bestimmen. Das Wahrste, das Beste, das Schönste müssen wir uns zu Idealen erwählen, anders kann die deutsche Naturanlage nicht zu ihrer Vollkommenheit gelangen. Wie unser persönlicher Charakter sich im Strom der Welt bildet, so unser Volkscharakter im Strom der Geschichte unseres Volkes, welche eben kein Strom, sondern ein Sumpf sein würde ohne die Wechselwirkung mit den Völkern der Erde.

Die ungeheuere Mannigfaltigkeit der Elemente, aus denen sich unser jetzt bestehendes Volkstum zusammensetzt, läßt sich ja auch gar nicht mehr zu einem einfachen Typus teutonisieren. Wenn die Römer noch aus den Tausenden von Germanen, die sie zu Gesicht bekamen, sich ein einheitliches Bild von deren Körperbeschaffenheit und Sitten abziehen konnten, so würde kein fremder Zuschauer aus den ebensoviel Millionen jetzt noch ein solches abzuziehen imstande sein. Wie sieht der weiß vom Himmel gefallene Schnee nach wenigen Tagen in den Städten der Menschen aus! Was hat aus der Aussaat der edlen germanischen Differenzierung des Menschentums, wie sie aus den Händen des göttlichen Sämanns hervorging, im Lauf der Jahrtausende werden müssen! Man gehe nur auf den Markt und tue die Augen mit dem Verlangen, sich eine Antwort auf diese Frage zu holen, auf! Die Liebe, die von der Natur zur Lenkung der gegenseitigen Auswahl der Erzeugenden der neuen Geschlechter gesetzt ist, hat diese ihre Aufgabe tatsächlich sehr unbefriedigend erfüllt, wohl weil sie in der zur Natur stets im Gegensatz stehenden Civilisation durch andere Notwendigkeiten oder Gelüste ganz außerordentlich in ihrer Beteiligung an der Ausstattung der neuen Menschen herabgesetzt ist. Und doch widerspricht es der Würde des Menschen, daß, wie Pferde oder Hunde oder Rosen, ihresgleichen unter unbemerkter Leitung höherer Intelligenz und Macht gezüchtet würden. Man kann in Gedanken mit Möglichkeiten spielen, wie das wohl hätte geschehen können, genug, es ist versäumt und viel zu spät dazu. Durch die „Deutsche Oberschule“ würde ein gemachtes Treibhaus-Deutschtum den obersten Hunderttausend angekünstelt werden, aber die Rückverwandlung des ganzen großen Volkes ins Reindeutsche vergeblich in Aussicht genommen sein. Die reine Race läßt sich so wenig von der Operationsbasis des Geistes wie von der der Natur aus erzüchten. Wenn es dagegen in Zukunft über die Köpfe der Teutonomanen hinweg deutsche Art werden sollte, ohne Reflexion auf die ursprüngliche völkische Mitgift

das vernünftig Ideale in allen Richtungen zu erstreben, so könnte es gar kein besseres Deutschtum geben, und die Ader des ursprünglichen würde sich dabei doch durch die Macht der Natur als die Zutat des Unbewußten erhalten.

Nach Paul Förster „kompromittieren Kompromisse“. Darin weicht er von dem fälschlich von dieser Richtung für sich in Anspruch genommenen Heros Bismarck ab. Denn dieser erklärte die Politik für die Kunst der Kompromisse. Das Ziel der deutschen Kultur wird darin liegen, daß das Nationale überall taktvolle Verständigungen mit der Fülle der allumfassenden Menschheitsidee eingeht.

Hameln. Prof. Dr. Max Schneidewin.

„Strittige Schulfragen.“

„Ein Wort der Verständigung an die Eltern“ (Wien 1907, Deuticke) immer von neuem zu richten (s. diese Zeitschrift 1904 S. 65, 246; 1905 S. 84 ff., 159 ff.), hält sich der Wiener Gymnasialdirektor **V. Thumser** im Interesse der Gesellschaft, wie des österreichischen Unterrichtswesens für verpflichtet. Und für berufen und auserwählt hält ihn, wer in der pädagogischen Sektion der Philologenversammlungen den seiner Sache gewissen, ruhig wägenden Verteidiger der gymnasialen Bildung gehört oder den umsichtigen Mitarbeiter an einer zeitgemäßen Erweiterung des österreichischen Gymnasiallehrplans aus seinen Schriften (S. Frankfurter, Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums 1907 Heft 3 S. 8, 30 ff.) und persönlich kennen gelernt hat. Wie man nach dem besten Fahrzeuge zu Lande, zu Wasser oder durch die Luft überall in gleicher Weise sucht, so bestreben sich, ein solches für die Jugend zur Fahrt in das Leben zu finden, diesseits und jenseits der Landesgrenzen Fachleute und — hier auch Laien. Ihre Berechtigung dazu wird willig zugegeben und nur gewünscht, daß, wer zum Schulstreit das Wort nimmt, es aus wahrer Fürsorge für die Entwicklung der Schule und aus gründlichem Verständnis ihrer Bedeutung heraus tue. Es handelt sich zunächst um österreichische Verhältnisse. Die Organisation 1854 schuf in der harmonischen Vereinigung humanistischer und realistischer Gegenstände eine Schule für die Bedürfnisse der Allgemeinheit, heute tönt laut der Ruf nach der Befreiung des Individuums von dem Zwange der Gesellschaft. Der Kampf geht bewußt gegen das humanistische Gymnasium, vor dessen Rückständigkeit und Zweckwidrigkeit für die Geistes- und Charakterbildung den Eltern Furcht eingeflößt werden soll. Die Angriffe werden wiederholt, so ist auch die Prüfung auf ihre Stichhaltigkeit unentwegt wieder vorzunehmen.

In erster Linie wird empfohlen, durch Streichung der beiden alten Sprachen im Unterricht eine einheitliche Mittelschule zu schaffen, sodaß die Eltern über die Berufswahl ihrer Söhne nicht schon in deren zehntem Lebensjahr eine Vorentscheidung treffen müssen. Den 87 412 Gymnasiasten Zisleithaniens 1906/07 standen nur 45 217 Realschüler gegenüber, sodaß behufs durchgreifender Reform auch die Bürgerschule in die Zukunfts-Einheitsmittelschule einbezogen werden müßte. Diese müßte für das Obergymnasium, die Oberrealschule, die höhere Gewerbe-, Fach- und Handelsschule, auch für das praktische Leben vorbereiten. Ein Wust von Wissensstoff der zahlreichen Disziplinen müßte zusammengedrängt werden, der nicht verarbeitet werden kann, oder es müßte eine Oberflächlichkeit genügen, die eine sittliche Schädigung bedeuten würde. Dazu kommt die Tatsache, daß die Eltern auch am Ende des 14. Lebensjahres ihrer Kinder über ihre Eignung zu einem bestimmten höheren Berufe ein sicheres Urteil nicht abgeben können. Vielmehr wird das individuelle Interesse der Eltern und zugleich das Recht der Gesellschaft auf entsprechende Schulgattungen gewahrt, wenn die Realschule durch Ausgestaltung, besonders durch Verlängerung ihres siebenjährigen Kursus um ein Jahr für den Übertritt an die Hochschule Gleichberechtigung erhält, während die bisherigen Rechte der Untermittelschule der ausgebauten Bürgerschule zufallen, also der Zutritt in die Handelsakademien, Staatsgewerbeschulen, in alle fachlichen Mittelschulen, in die Kadettenschulen, dazu das Recht zweijähriger Militärdienstpflicht. Thumser erwartet dann einen Rückgang in der Zahl der Gymnasiasten, eine Hebung des Schülermaterials aller

Schulen, damit ein Sinken des Prozentsatzes derer, die das Jahresziel nicht erreichen und eine Minderung der Klagen über vermeintliche Rigorosität. Allerdings setzt er die Anschauung voraus, daß gleiche Achtung der Tüchtigkeit in gewerblichen, kaufmännischen und industriellen Berufen gebührt, wie der in den sogenannten gelehrten Berufen. — Die Streichung des Griechischen allein und die Einfügung des Lateinischen in den Unterricht der Bürgerschule schüfe statt zwei natürlich gewachsener Schularten eine Halbheit, deren Entwicklung dunkel bleibe. Die Mittelschule Amerikas könne nicht zur Empfehlung der Einheitsschule benutzt werden, da sie so mannigfache und eigentümliche Lehrpläne hat, daß ein Übergang von einer Anstalt zur andern nicht durch das Abgangszeugnis, sondern durch eine Aufnahmeprüfung entschieden wird.

Ein anderer Grund gegen das Gymnasium ist die behauptete geringe Vorbereitung für die Praxis des Lebens. Wenn das 19. Jahrhundert Männer der Tat, nicht nur des Gedankens und der Rede hervorgebracht hätte, so wären sie trotz ihrer gymnasialen Vorbildung erstanden. Notwendig tragen am Ende der Schulzeit Gymnasiasten und Realschüler unterscheidende Züge. Griechisch und Lateinisch werden nicht zur praktischen Verwendung gelernt, sondern aus dem literarhistorischen Gesichtspunkte, der ein gründliches grammatisches und stilistisches Verständnis verlangt. Diese Methode überträgt sich und verbindet die Lehrgegenstände zu einem Ganzen; sie läßt das einzelne klar schauen und führt dann über die Einzelheiten fort zum Gemeinsamen, zum Gesetz in den Werken der Literatur und Kunst, der Natur und des Lebens. Sollte der Mann, der von Jugend auf gelernt hat, in der Erscheinungen Flucht den ruhenden Pol zu finden, nicht für das Leben taugen? Hat doch auch die Realschule die humanistischen Elemente verstärkt! Überhaupt sind Gymnasium und Realschule keine fachlichen Vorbildungsschulen für irgend einen Beruf, sondern streben die Selbständigkeit des Denkens an, die für wissenschaftliche Studien auf jedwedem Gebiet unerläßlich ist. Selbst die Fachschule vermag nur die Disposition zu fördern, und erst die Ausübung des Berufs führt zu sicherem Besitz und zur schlagfertigen Verwertung der Einzelkenntnisse. Das praktische Amerika schenkt auf den mittleren und höheren Schulen den antiken Sprachen große Aufmerksamkeit, es läßt auch den einzelnen länger auf der Schulbank. Auf die achtjährige Volksschule folgt die mittlere Schule von 4 bis 6 Jahrgängen, an diese schließen sich die Colleges mit 3 bis 4, dann erst folgt das Universitätsstudium von 2 bis 4jähriger Dauer. Verfasser kommt auch auf den konfessionellen Religionsunterricht zu sprechen, den er beibehalten wissen will. Der Zweifel beglücke nie. Er belegt seine Ansicht geschickt aus Platons „Gesetzen".

Die nationale Erziehung leide, zumal der Schüler in Literatur, Geschichte und Verfassung nicht bis zur Gegenwart geführt werde. Der Vorwurf ist unbegründet, da die Behörde diese berechtigte Forderung aufgenommen hat und der Lehrer sie von sich aus, im Geiste der persönlichen Verantwortung zu erfüllen sucht. Schärft nicht die Vergleichung unserer Verhältnisse mit denen des Altertums, die offen besprochen werden können, das historische Urteil? Daß sich die Liebe und das Verständnis für das deutsche Volkstum nicht abstumpft, erweisen die großen Männer unserer Geschichte. Die griechische Klassizität gilt heute nicht mehr als das unerreichbare Muster, wie etwa in der zweiten klassischen Periode unserer Dichtung; denn jedes Kunstwerk ist historisch bedingt; aber wer sie kennt, wertet unsere eigene Literatur sicherer und ist den Erscheinungen der Gegenwart gegenüber vorurteilsfreier als der, der seine Ansicht nur im Gewirr des Meinungsstreites der Zeitgenossen bildet.

Das Recht der Individualität der Jugend leide, da manche Disziplinen und Methoden des Gymnasiums dieser unangenehm seien, d. h. denn die alten Sprachen. Bei einer Abstimmung der Schüler dürften doch alle Fächer in gleicher Weise verworfen werden. Und ist es richtig, jede Unannehmlichkeit der Jugend zu ersparen? Durch die Lösung wohlüberlegter Arbeiten ist vielmehr Sammlung des Geistes, Anspannung der Kräfte, ein fester Wille anzuerziehen. Können unsere Kinder auf Energie verzichten, die als Männer ihre Schuldigkeit tun sollen? Darf ihre leibliche Abhärtung durch geistige Schwächung erkauft

werden? Die Arbeit soll ihnen lieb sein, sie wird es im Gelingen. Die Schwierigkeiten werden aus dem Wege geräumt; wahrscheinlich tun manche Lehrmittel des Guten schon zu viel. Von vornherein soll alles die Neigung des Schülers haben? Auch das Einmaleins? Aber gewiß kann sie für jeden Gegenstand geweckt werden. Auf das Gedächtnis kann kein Lehrer verzichten wollen, und es ist in den früheren Jahren größer als die Urteilskraft. Danach beurteilt sich die vorgeschlagene Verschiebung des Lateinischen auf die dritte (UIII), des Griechischen auf die fünfte Klasse (UII).

Für die Entlastung und körperliche Ausbildung der Jugend sorgen behördliche Anordnungen. Die Arbeit in der Schule wird erleichtert, die Erholungspausen sind häufiger und länger, die Zimmer werden gelüftet, die Jugend spielt inzwischen. Ebenso wird der häusliche Fleiß weniger in Anspruch genommen, die Zahl der Hausarbeiten ist verringert. Das Lernen gleich in der Lehrstunde wird durch eine bessere Methode erzielt. Zur Tüchtigkeit des Lehrers geselle sich aber auch behufs Förderung der gemeinsamen Tätigkeit der gesamten Klasse eine geringere Frequenz. Weiter gehende Forderungen, die Unterrichtsstunde währe nur 40 Minuten, an jedem Tage werde geturnt, nur zwei Tagesstunden seien der geistigen Ausbildung gewidmet, während die übrigen mit Handfertigkeitsarbeit, Arbeit im Freien, mit Spiel und Sport zugebracht würden, werden durch die Zeitverhältnisse unmöglich, die ein Durchkommen durch das Leben mit rein körperlicher Widerstandskraft nicht erlauben. Die Hygiene kehre nicht bloß in die Schule ein, sondern auch in die elterliche Wohnung! sie beeinflusse Ernährungsweise und Lebensführung der Bevölkerung! sie ist weniger eine Frage des pädagogischen Taktes als des Geldes.

Zum Schluß findet Thumser goldene Worte über die Beziehungen zwischen Haus und Schule. (Vergl. „Erziehung und Unterricht“, Wien 1900, Deuticke; „Schule und Haus“ 1902; „Elternabende“ 1903.) Das Vertrauen des Hauses sichert dem Lehrer erst seine volle Wirksamkeit und Berufsfreudigkeit, der Jugend die Erfüllung ihrer Aufgaben. Die Beurteilung der einzelnen mündlichen Leistung läßt sich nicht nachprüfen. Die häufigere Anrufung des Instanzenzuges wäre für ein gedeihliches Zusammenwirken verhängnisvoll. Die Elternliebe werde von der Schule berücksichtigt, umgekehrt erkenne die Familie die Gerechtigkeit als oberste Pflicht der Schule auch da an, wo deren objektive Durchführung zu einem ernsten Urteil über das eigene Kind führt. Der Mensch ist dem Irrtum unterworfen. Umsomehr wollen „wir, Eltern und Lehrer, nicht nur nicht gegeneinander, auch nicht gleichgiltig und unbekümmert neben einander, vielmehr vertrauensvoll miteinander arbeiten, dann wird der segensreiche Erfolg an der Jugend, die wir alle unsere Zukunft nennen, nicht ausbleiben“.

Frankfurt a. Oder. Dir. Dr. G. J. Schneider.

An welchen Anforderungen müssen wir hinsichtlich der Vorbereitung unserer Schüler für die Klassikerlektüre festhalten?

Vortrag, gehalten vor der Ortsgruppe Regensburg des Bayerischen Gymnasiallehrervereins.

Die Schulkommission des Münchener Aerztlichen Vereins hat in Gemeinschaft mit Lehrern der humanistischen Gymnasien in München Leitsätze darüber ausgearbeitet, wie die körperliche Ausbildung unserer Gymnasiasten gefördert werden soll, und als das erste Mittel zur Erreichung dieses Ziels die Einschränkung der häuslichen Arbeiten bezeichnet. Neben den deutschen Hausaufgaben (Aufsätzen), den Uebersetzungen in die fremden Sprachen erscheint den Verfassern der Leitsätze die tägliche Präparation für die Klassikerlektüre als entbehrlich. Ja, es werden gegen dieses Präparieren folgende schwere Vorwürfe erhoben (vgl. Beilage zur Allgemeinen Zeitung 1907, Nr. 117): 1. Es erfüllt seinen Zweck, die Schüler zu selbständiger Arbeit zu erziehen, nicht, da durch Uebersetzungen, gedruckte Präparationen u. s. w. die Schüler sich selbst diese Ar-

heit abnehmen, andererseits durch diese Art des Präparierens Scheinwissen, Halbwissen, Interesselosigkeit und Gewöhnung an Denkfaulheit hervorgerufen wird. 2. Auch das gewissenhafte, selbständige Präparieren widerspricht der Aufgabe des Unterrichts, Geist zu wecken und geistige Tätigkeit lebendig zu erhalten. Ein Schüler, der richtig präpariert hat, kennt das Pensum schon so weit, daß für ihn, vor allem wenn er geistig regsam ist, die Unterrichtsstunde langweilig, das Gegenteil von dem wird, was sie sein soll. — Dem gegenüber wird verlangt, daß der Lehrer gemeinsam mit den Schülern die Uebersetzung erarbeite und die Schüler bis zur folgenden Stunde gründlich das Gelesene wiederholen müssen.

Die Vorwürfe richten sich also nicht nur gegen das falsche, sondern auch gegen das richtige Präparieren. Es wird daher zu prüfen sein: 1. Sind die Folgen des richtigen Präparierens wirklich so, wie in der Begründung der Leitsätze behauptet wird? Im Zusammenhang damit 2. Genügt das von der Kommission empfohlene unvorbereitete Uebersetzen zur Erreichung des Ziels, das der Klassikerlektüre überhaupt gesteckt ist? Und als Gegenfrage: 3. Was läßt sich tun, um die Schüler von falscher Präparationsweise abzuhalten?

Die Aufgabe, die wir bisher den Schülern für die Vorbereitung der Lektüre zugemutet haben, war: den Text zu lesen, ihn seinem Wortlaut nach sich klar zu machen und in großen Zügen den Gedankengang festzuhalten, im besonderen geographische Namen auf der Karte zu suchen oder bei Anspielungen auf bekannte geschichtliche Ereignisse dem Gedächtnis nachzuhelfen. Dabei machen wir einen Unterschied zwischen den Forderungen in mittleren und denen in oberen Klassen, zwischen der Lektüre eines Dichters und der eines Prosaikers, ob wir die Schüler erst neu in die Lektüre eines Schriftstellers einführen oder ob sie sich bereits wochen-, ja monatelang mit dem Autor beschäftigen. Alle diese Unterschiede sind in jener Münchener Beurteilung der Präparation außer acht gelassen.

Dagegen wird der Vorwurf erhoben, einem präparierten Schüler müsse die Unterrichtsstunde langweilig sein. Wer das behauptet, verkennt, daß der Lehrer doch auch das Seinige zur Klassikerinterpretation tut, daß er die selbst bei der besten Präparation vorkommenden Mißverständnisse aufhellt, daß er die Gesamtheit anleitet, den deutschen Ausdruck für die Uebersetzung zu suchen, daß er die tiefer liegenden Fäden der Gedankenzusammenhänge aufdeckt, die zur Charakteristik der geschilderten Persönlichkeiten gehörigen oder die Eigenart des Schriftstellers beleuchtenden Punkte auffinden hilft, daß er die ästhetische Würdigung in die Wege leitet, daß er die Beziehungen zwischen der antiken und modernen Kultur, die Unterschiede zwischen hellenischem oder römischem und germanischem Empfinden aufweisen muß: ich denke, wenn das bei der Interpretation geleistet wird, dann wird der Vorwurf der durch die Präparation verschuldeten Langweiligkeit hinfällig. Wenn es aber geleistet werden soll, müssen die Schüler zu Hause vorgearbeitet haben. Daß sie sich dabei nicht mit dem Aufschlagen oder gar nur mit dem Abschreiben der Wörter begnügen dürfen, liegt auf der Hand. Das Verständnis der Konstruktionen und das Bemühen, den Wortsinn zu erfassen, wird für sie die Hauptsache bleiben müssen. Das setzt voraus, daß sie in dieser Art geistiger Tätigkeit unterwiesen und einigermaßen geschult werden müssen, ehe man ihnen selbständige Arbeit zumuten kann. Da nun dies Einlesen in ein Werk bei den einzelnen Schriftstellern sich verschieden gestalten muß, so empfiehlt es sich, das Verfahren bis zur obersten Klasse vor jeglicher Präparation eines neuen Autors anzuwenden. Geht man aber schließlich nach einiger Zeit solcher Eingewöhnung zur Forderung einer Präparation über, so läßt sich diese den Schülern erleichtern, wenn man ihnen erlaubt, gleich bevor man ans Uebersetzen geht, zu erklären, daß sie das oder jenes nicht verstanden haben. Ich verlange, daß ein Schüler in einem solchen Fall einen kurzen Vermerk über die Worte,

die er nicht versteht, in sein Präparationsheft aufnimmt, und sehe, um der Oberflächlichkeit entgegenzutreten, auf genaue Einhaltung dieser Anordnung. Für notwendig aber erachte ich die angedeutete Art der Vorbereitung, damit der einzelne selbständig arbeiten lernt und sich allein darin übt unabhängig von den Einflüssen, die im Klaßzimmer um ihn herum und auf ihn einwirken. In diesem Sinn sprach sich früher schon einmal ein Kollegium von Männern aus, unter denen doch auch Aerzte gewesen sind, die K. Wissenschaftliche Deputation für das Medizinalwesen in Preußen, als sie 1883 ein Gutachten in der Ueberbürdungsfrage abgab. Sie erachtete geradezu die Vorbereitung auf die fremdsprachliche Lektüre für eine der fruchtbarsten Aufgaben, für die Elementarübung wissenschaftlicher Tätigkeit.

Ich entnehme diese historische Notiz dem jüngsten Schriftchen von Aly, Gymnasium militans (S. 21). Dort erscheint sie in Verbindung mit einer Bemerkung, aus der ich den zweiten Grund für die Notwendigkeit einer Präparation herleite: mit dem Wegfall der Präparation wird die Lektüre in einer bedenklichen Weise verlangsamt. Jeder von uns wird die Erfahrung gemacht haben, daß für den Schüler auf jedem Text, den er zum erstenmal vor Augen bekommt, ein Nebel liegt, der ihn oft recht leicht verständliche Dinge nicht klar erkennen läßt. Solchen Nebel zu zerstreuen genügen zu Hause ein paar Augenblicke; diese werden in der Schule von Satz zu Satz der Lektüre und der Interpretation entzogen, und der Lehrer wird genötigt, elementare Dinge zu besprechen, um Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen, die dem vorbereiteten Schüler gewissermaßen von selbst verschwinden; dabei besteht viel eher die Gefahr, daß der Unterricht für den geistig Regsamen langweilig wird, als wenn die Schüler mit einem Stoff beschäftigt werden, den sie schon zu Hause aus dem Gröbsten herausgearbeitet haben.

Indes will ich keineswegs das Extemporieren im allgemeinen für unzweckmäßig erklären. Ich erkenne dessen Wert etwa so, wie ihn Dettweiler schildert, gerne an und schätze auch den Genuß derartiger, mit den Schülern gemeinsam vorzunehmender Arbeit nicht gering, aber ich halte es für richtig, das Extemporieren nur in Abwechselung mit dem vorbereiteten Uebersetzen anzuwenden. Gegen das Extemporieren als alleiniges Verfahren der Uebersetzung mache ich folgende Bedenken geltend: das Extemporieren setzt immer ein verhältnismäßig rasches Auffassungsvermögen und die Fähigkeit, rasch zu kombinieren, voraus, eine Seite natürlicher Beanlagung, die einem recht geringen Bruchteil unserer Schüler eigen ist und deren Mangel durch Uebung doch nur bis zu einem gewissen Grade ausgeglichen werden kann. Wenn wir einzig und allein mit Extemporieren Klassiker läsen, würden wir manchen nicht schlecht begabten, aber langsamen Schüler von wirklichen Erfolgen bei der Lektüre ausschließen. Ob man aber im Extemporieren so weit gehen kann, daß man einen Autor mit den Schülern nur liest, nicht übersetzt, nur an Stellen, die mißverstanden werden können, nachhilft und über das Gelesene referieren läßt, wie Weißenfels vorschlägt, möchte ich, von Homer abgesehen, bezweifeln. Auf jeden Fall muß der Schüler durch selbständige Arbeit gelernt haben, sich in einem Autor auszukennen, wenn ihm derartiges Lesen möglich sein soll. Meinem weiteren Bedenken, daß bloßes Extemporieren im Widerspruch stehe mit der wünschenswerten Vertiefung in ein Schriftwerk, entzieht nicht, wie man meinen möchte, die Forderung der Münchener Schulkommission den Boden, daß (nach den Leitsätzen) an Stelle der häuslichen Vorbereitung eine gründliche Wiederholung des Gelesenen treten soll. Eine solche Wiederholung verlange auch ich. Aber ich verhehle mir nicht, 1. daß sie vor allem ein Prüfstein des Fleißes ist. Ja sie kann sogar einen Teil ihres Wertes verlieren, wenn es bei ihr lediglich darauf

hinausgeht, daß die Schüler aus den Brocken, die sie sich bei der ersten Durchnahme notiert haben, eine Uebersetzung zusammenstoppeln. Denn wenn man immerhin alienae orationis patiens ist, wie P. Cauer verlangt, bleibt den Schülern doch stets die vom Lehrer vorgetragene Uebersetzung das wichtigste: diese meinen sie bei der Wiederholung wiedergeben zu müssen. 2. Ein Schüler wird zur Wiederholung dessen, was er nicht präpariert hat, ganz gewiß längere Zeit nötig haben als zur zweiten Durchnahme eines Abschnittes, mit dem er sich schon vorher beschäftigt hat. Also wird ein Teil der Zeit, die man den Schülern durch die Aufhebung der Präparation zu ersparen gedenkt, ihnen durch die umständlichere Wiederholung wieder genommen.

Nun wendet sich aber die Münchener Schulkommission gegen die Präparation noch aus einem anderen Grunde. Durch die Beseitigung der Präparation soll die falsche Art der Vorbereitung mit ihren Schäden aus der Schülertätigkeit verbannt, die Benützung unerlaubter Hilfsmittel zurückgedrängt und so mehr Wahrhaftigkeit in unser Schulleben gebracht werden. So dringend ich diese Wahrhaftigkeit wünsche, so wenig glaube ich an die sichere Wirkung des Mittels. Selbst zugestanden, die Beseitigung der Schäden, die sich aus dem Gebrauch von Eselsbrücken ergeben, wäre nicht zu teuer erkauft mit den Nachteilen, die mit Aufhebung der Präparation zusammenhängen, so steht mir doch das fest: wer ehrlich zu arbeiten sich scheut, greift schließlich auch zur Uebersetzung, wenn er das in der Schule Gelesene wiederholen soll. Und es ist überhaupt unmöglich die Benützung von Eselsbrücken ganz und gar zu verhindern, solange, um mit Wilamowitz zu reden, die Moral der Erwachsenen den Betrug gegen den Lehrer als ein Schülerrecht betrachtet. Wenn mir aber die völlige Ausrottung des Uebels angesichts des gegenwärtigen Zustandes unserer öffentlichen Moral als zur Zeit unmöglich erscheint, so glaube ich doch an einige Hausmittel, die vielleicht den Unfug etwas eindämmen.

Erstens: man verlange von dem Schüler bloß eine wörtliche Uebersetzung und erkenne es manchmal sogar als ein Verdienst an, wenn einer erklärt, etwas nicht verstanden zu haben. Zweitens: man beschränke seine Forderung für die Präparation auf ein mäßiges Stück des Klassikertextes, das auch ein schwächerer Kopf bewältigen kann. Neben der Erledigung dieses Abschnittes bleibt dann noch Zeit zum Extemporieren. Wenn aber die Lektüre auf solche Weise in der einzelnen Stunde nur um ein kleines Stück vorrückt und im ganzen nicht allzu weiten Umfang erreicht, so mache man daraus dem Lehrer, falls er sonst sich als gewissenhaft bewährt, keinen Vorwurf. Mir hat einmal ein ehrlicher Mensch gestanden, er habe als Schüler bloß deswegen eine Uebersetzung bei der Präparation für Herodot benützt, weil sein Lehrer ungewöhnlich viel zur Vorbereitung aufgegeben habe. Der Lehrer glaubte wohl solche Forderungen stellen und dementsprechend in der Lektüre hetzen zu müssen, weil ihm eine ministerielle Nase sicher gewesen wäre, wenn das Maß der erledigten Lektüre nicht dem Gutachten der obersten Schulbehörde entsprochen hätte, die doch im einzelnen Fall das Schülermaterial und alle auf die Lektüre einwirkenden Umstände gar nicht kennt. Drittens: für besonders schwierige Abschnitte eines Klassikertextes verlange man keine Präparation oder gebe für diese im voraus Andeutungen und Erleichterungen. Viertens: überhaupt fördere man den Gebrauch guter Kommentare durch die Schüler, die ihnen zu Hause Dienste leisten mögen, während sie im Unterricht selbst nur den Text in den Händen haben sollen, unterweise sie im Gebrauch des Lexikons, zeige ihnen, welche Hilfe sie darin finden können, und versuche ihnen eine Freude an der ehrlichen Arbeit, ein Verständnis für den Genuß beizubringen, den die Lösung der im Klassikertext dem menschlichen Verstand gestellten Rätsel gewährt.

Zum Schluß möchte ich noch darauf hinweisen, daß über die Anforderungen hinsichtlich der Klassikerpräparation bereits 1899 bei der Jahresversammlung des Gymnasialvereins in Bremen auf Grund von Leitsätzen des Oberstudienrats Dr. Lechner von Nürnberg verhandelt wurde. Damals hat die große Mehrheit der Versammlung die Notwendigkeit einer Vorbereitung in ähnlichem Sinn anerkannt, wie ich sie hier betont habe (vgl. Hum. Gymnasium 1899, S. 151 ff.). Andererseits weiß ich recht wohl, daß die Ansicht der Münchener Aerztlichen Schulkommission von manchem unserer Berufsgenossen geteilt wird, so z. B. von Dr. Karl Becker-Elberfeld nach seinen Worten auf dem ersten Rheinischen Philologentag 1907 (vgl. Neue Jahrbücher f. Pädagogik 1907, II, 576). Hier habe ich mich nur mit der Münchener Kommission auseinanderzusetzen. Mit dem nämlichen Recht, mit dem diese die Notwendigkeit häuslicher Arbeit für das Fach der Mathematik anerkennt, verlange ich und verlangen, wie ich denke, mit mir sehr viele Fachgenossen eine häusliche Vorbereitung für die Klassikerlektüre. Den Münchener Leitsätzen stelle ich folgende gegenüber:

1. Auf die Präparation eines Schriftstellers ist so lange zu verzichten, bis sich die Schüler in diesen einigermaßen eingelesen haben. Die hiefür nötige Zeit ist nach Art des Schriftstellers und nach der Altersstufe der Schüler verschieden.

2. Nach einer solchen Uebungszeit erscheint eine Präparation notwendig als Mittel zur Erlernung selbständigen Arbeitens und zur Erzielung eines richtigen Tempos in der Lektüre.

3. Neben dieser Arbeit besteht die Forderung des Extemporierens und die der Wiederholung des Gelesenen zu Recht.

Regensburg. Gymnasialprof. Dr. Karl Raab.

Zur höheren Mädchenschulbildung.

Wir haben wiederholt seit dem Jahr 1892 Mitteilungen über das gebracht, was auf dem Gebiet der humanistischen Mädchenschulbildung angestrebt und erreicht worden ist, und möchten dem entsprechend auch Kunde geben von einer Verhandlung, die schon am 19. Juni v. J. in einer Versammlung der Freien Vereinigung der Gemeinde Grunewald-Berlin stattfand, die aber noch gegenwärtig sehr wohl Interesse verdient. Dem 1. Beiblatt des „Grunewald-Echos“ vom 23. Juni entnehmen wir, daß den Mittelpunkt der Tages-Ordnung ein Vortrag des Herrn Dr. Koch, Direktors des Grunewalder Realgymnasiums, bildete, der sich auf die Reform des höheren Mädchenschulwesens in Preußen und speziell auf eine in Aussicht genommene Umformung der Grunewalder Anstalt bezog. Nachdem der Vortragende über die beabsichtigte Gestaltung der „Höheren Mädchenschule“ und des „Mädchenlyceums“ gesprochen, äußerte er sich über die staatlicherseits geplante „Studienanstalt“ für Mädchen folgendermaßen:

Die Staatsregierung beabsichtigt schließlich, dem bei den Mädchen und Frauen gebildeter Stände mit elementarer Gewalt hervorbrechenden Wunsche, sich den Zugang zu allen Gebieten des Studiums und des Wissens zu verschaffen, nicht länger hemmend entgegenzustehen, und zwar um so weniger, als die Not unserer Zeit eine immer größere Anzahl von Frauen höherer Stände auf eigenen Erwerb hinweist. Sowohl jener Wissensdrang wie diese Notlage führt das gebildete Mädchen zum Teil zum Hochschulstudium, und um dies einem auserlesenen Teile des weiblichen Geschlechts zu ermöglichen, soll die Errichtung von Studienanstalten, die zum Reifezeugnis führen, im Anschluß an die M.-S. gestattet werden. Ich sagte „einem auserlesenen Teile der Mädchen“, und möchte gleich hier ausdrücklich darauf hinweisen, daß keineswegs daran gedacht wird, den Besuch einer Studienanstalt als die Regel anzusehen. Im Gegenteil, er soll immer die Ausnahme bleiben, und deswegen wird der Eintritt in diese oberste Abteilung nicht nur von einem Gesundheitszeugnis, sondern vor allem auch von der Erklärung des Lehrerkollegiums über die zweifellose Befähigung des betreffenden Mädchens zu höheren Studien abhängig gemacht werden. Damit soll der Gefahr,

daß Eitelkeit oder falsche Beurteilung geistig oder körperlich nicht geeignete Mädchen in eine falsche Bahn drängen, nach Kräften ein Riegel vorgeschoben werden.

Dann aber ging er zu der Frage über, ob für eine gesteigerte Mädchenschulbildung die Organisation der Oberrealschule oder des Realgymnasiums oder des humanistischen Gymnasiums vorzuziehen sei.

Ich glaube in Ihrer aller Sinne zu handeln, wenn ich Ihnen kurz die Eigenart jeder dieser 3 Schulgattungen kurz auseinandersetze und Ihnen dabei die Frage vorlege, welche von ihnen wohl für das weibliche Geschlecht und zwar für unsere speziellen Verhältnisse hier in Grunewald am ehesten in Betracht kommen möchte.

a) Die Oberrealschule.

Die Tatsache, daß die 9 klassige Mädchenschule geradezu als Vorstufe der Oberrealschule eingerichtet werden soll, führt eigentlich ohne weiteres darauf hin, daß eben diese Schulform für die Mädchen am meisten in Betracht zu kommen hat, und Schwärmer haben wohl in ihr die so lange mit heißem Bemühen gesuchte „deutsche National-Schule" begrüßen wollen. Dem steht nun die eigenartige Tatsache gegenüber, daß trotz der seit längerem durchgesetzten wesentlichen Gleichstellung aller 3 Schularten, doch im vorigen Jahre auf 9 gymnasiale und 20 realgymnasiale Mädchenkurse nur ein einziger Oberrealschulkursus kam.

Doch möchte ich hier dem allgemein verbreiteten Vorurteil entgegentreten, daß wohl die Mathematik an dieser Erscheinung schuld sei, weil sie der weiblichen Eigenart widerspräche. Es hat sich vielmehr in überraschender Weise gerade das Gegenteil herausgestellt, und alle Leiter höherer Mädchenkurse berichten überaus Günstiges über die Erfolge des mathematischen Unterrichts. Der Grund ist wohl darin zu suchen, daß das reifere Alter, in dem die Mädchen an diese abstrakte Wissenschaft herantreten, der spekulativen und kombinatorischen Geistestätigkeit von Natur förderlich ist, während die Jahre der Kindheit wesentlich zur rezeptiven Tätigkeit neigen; man denke nur an die staunenswerte Schnelligkeit der Aneignung und Anhäufung von Begriffen und Gedächtnisstoff beim Kinde.

Der Grund also für die Tatsache, daß die Oberrealschule von den jungen Mädchen nicht gesucht wird, ist anderswo zu suchen: wenn diese Schule auch für einzelne Berufszweige (wie die technischen) in ganz hervorragender Weise vorzubereiten geeignet ist, so zwingt sie doch für die meisten Universitätsstudien zum Nachlernen mindestens des Lateinischen, häufig sogar beider alten Sprachen. Es heißt also den Mädchen, die nach 14 jähriger Schularbeit endlich zur freien wissenschaftlichen Forschung herangewachsen sind, sofort bei deren Beginn noch das Joch des sehr harten und mühseligen Aneignens dieser Sprachen auferlegen. Und davor wollen wir doch die jungen Damen bewahrt wissen!

b) Das Realgymnasium.

Fürchten Sie nicht, daß, wenn ich jetzt in die Arena des immer noch tobenden Kampfes zwischen Humanisten und Realisten eintrete, auch in unseren Kreis das unvermeidliche Widerwärtige solchen Streites hineingetragen werden soll. Meine amtliche Stellung auf der einen und meine humanistische Vorbildung auf der andern Seite bieten doch vielleicht einige Sicherheit, daß ich nicht gar zu voreingenommen an diese Frage herantrete. Das Realgymnasium gilt als die Schule der Zukunft, und ich möchte das auch ohne weiteres in dem Sinne unterschreiben, als ich davon überzeugt bin, daß man in Zukunft mit Recht mehr Realgymnasien als Gymnasien begründen wird. Denn diese Schule, die ihre Fühler fast nach allen Seiten ins pulsierende Leben der Gegenwart streckt, muß für einen großen Teil der Eltern und Schüler eine unwiderstehliche Anziehungskraft besitzen. Dazu kommt, daß dem Realgymnasium jetzt bis auf die Theologie alle Studien geöffnet sind und das Nachlernen des Griechischen nur noch für ganz spezielle Zwecke vorbehalten ist.

Aber dem, der tiefer blickt und die Verhältnisse aus Erfahrung kennt, ist es nicht verborgen, daß die außerordentliche Vielheit der Interessen, die das Realgymnasium in Anspruch nimmt, zu einer argen Belastung der Schüler und zu einer vielleicht nicht unbedenklichen Zersplitterung der Interessen führt. 5 Hauptfächer (neben 4 des Gymnasiums) stellen starke Ansprüche an den Schüler, und die Nebenfächer, wenigstens die naturwissenschaftlichen — Naturbeschreibung, Chemie und Physik — sollen ja gerade auf dem Realgymnasium besonders vertieft werden, d. h. auch sie werden tatsächlich zu Hauptfächern. Es bedarf aller Energie der Lehrer und sehr starker Kraftanstrengung der Schüler, um dies zum Teil recht heterogene Ganze geistig zusammenzuhalten, und es ist mir nicht fraglich, daß gerade das Realgymnasium noch Veranlassung zu wesentlichen Reformen geben wird. Aber selbst wenn wir zugeben, daß diese Anstalt für die Mehrheit der männlichen Jugend die geeignetste Vorbildung gibt, ist denn darum das, was den Knaben und Jünglingen entspricht, auch für das strebende Mädchen das Geeignetste und Beste? Doch lassen wir alle psychologischen Betrachtungen über die weibliche Eigenart beiseite und hören, was die Leiter der Berliner Mädchenkurse zu berichten haben, die von der gymnasialen zur realgymnasialen Einrichtung übergehen mußten:

„Die Erwartung, daß auf Grund der durch die höhere Mädchenschule gewährten Vorbildung das Realgymnasialpensum leichter zu bewältigen sein würde als das humanistische, hat sich nicht erfüllt. Allerdings war in der Mathematik das Pensum des Realgymnasiums schon in dem humanistischen Lehrgang annähernd erreicht worden, aber die Befriedigung der erhöhten Ansprüche in den Naturwissenschaften war doch mit größeren Schwierigkeiten verbunden, als die Bewältigung des Griechischen im humanistischen Lehrgang. Die Gesamtrichtung unserer höheren Mädchenbildung ist eben doch vorwiegend literarisch, und die Mädchenschule arbeitet in der Erziehung literarischer Interessen und in der Schulung und Verfeinerung des literarischen Verständnisses doch im ganzen einer humanistisch gearteten Bildung besser vor, so wenig das natürlich inbezug auf die positiven Kenntnisse gilt, die zu ihrem Pensum gehören. Für eine mehr naturwissenschaftlich gerichtete Vorbildung gibt sie aber weder das eine noch das andere, weder Erziehung des Interesses noch eine brauchbare Grundlage an positiven Kenntnissen. Dazu kommt die schon oft betonte Zwiespältigkeit des realgymnasialen Lehrgangs an sich, in dem die beiden nun einmal nicht leicht zu verschmelzenden Richtungen der kulturwissenschaftlichen und der naturwissenschaftlichen Erfassung der Welt gleichgewichtig nebeneinander zur Geltung kommen sollen. Die Schwierigkeit, die darin liegt, daß der Schüler in diesen beiden Formen der geistigen Arbeit gleichmäßig geschult werden soll, macht sich natürlich in einem so stark verkürzten Lehrgang noch fühlbarer. Die geringere literarische Reife gegenüber den humanistisch gebildeten Jahrgängen zeigte sich z. B. auch im deutschen Unterricht, während andrerseits, wie gesagt, die Bewältigung des naturwissenschaftlichen Pensums doch größere Schwierigkeiten machte, als zuerst angenommen worden war."

Es bleibt aber für mich, wenn ich nun in dieser Sache auch einmal meine eigene Meinung sagen soll, noch ein ernstes Bedenken, das gegen die Einrichtung realgymnasialer Kurse für alle Mädchen spricht. Daß das Realgymnasium für sehr viele Berufe und manche Studien, vom reinen Nützlichkeitsstandpunkte aus geurteilt, praktisch vorbereitet, ist nicht zu bezweifeln; ob es aber für die Universitätsstudien, wie Medizin und Jura, die ihm jüngst freigegeben worden sind, genügend vorbereitet, das muß es doch erst beweisen, und dieser Beweis steht noch für lange aus, da die erste Generation von Realabiturienten noch kaum das Studium dieser Fächer beendet hat. Und daß das Realgymnasium für sprachliche und historische Studien aller Art, auch für das, was wir schöne Wissenschaften nennen, ausreichend vorbereitet, ist doch mehr als fraglich, und zu diesen Fächern würde sich m. E. das weibliche Geschlecht immer am meisten hingezogen fühlen. Damit aber komme ich zum

c) Gymnasium.

Auch hier gehe ich, ohne den Streitfragen, über die keine Einigung zu erzielen ist, unnötigen Raum zu geben, sofort in medias res. Das Griechische ist der Popanz, gegen den Sturm gelaufen wird und mit dem große und kleine Kinder sich schrecken. Es ist wahr, das Griechische ist nicht leicht und hat Tausenden und aber Tausenden von Schülern die Schulzeit verbittert, nämlich in erster Linie all denen, die nicht auf ein Gymnasium gehörten und doch durch die Ungunst früherer und noch nicht ganz überwundener Verhältnisse auf diese Anstalt gebracht wurden. Aber wie unendlich glücklicher stehen in dieser Hinsicht die Mädchengymnasien da! In sie tritt keine einzige unbefähigte Schülerin ein, keine einzige, die nicht dem Griechischen ein offenes Herz, eine reine Begeisterung entgegenbringt. Hören wir den Bericht über die Erfolge des griechischen Unterrichts an den Berliner Gymnasialkursen:

„Regelmäßiger Fleiß und aufmerksame Teilnahme war selbstverständlich. Aber die lebhafte Spannung, die aus den Augen hervorleuchtete, die offene Bereitschaft zur Aufnahme des Bildungsstoffes, die selbstvergessene Versenkung in schwierigere Fragen ging weit über das bei Knaben beobachtete Maß hinaus. Und obgleich fast alle Schülerinnen lediglich praktische Zwecke bei ihrer Ausbildung verfolgten und die Reifeprüfung nur als das unvermeidliche Tor ansahen, das ihnen den Weg zur Universität öffnete, so wurden sie doch von dem Zauber der griechischen Sprache und Poesie wie von dem Ideengehalt der griechischen Geisteswerke in kurzer Zeit so gefangen, daß der Gedanke an das Examen in nebelhafte Ferne verschwand. Der tiefere Grund dieser Begeisterung für das Griechische liegt jedenfalls in der engen geistigen Verwandtschaft zwischen griechischem Wesen und weiblicher Naturanlage. Während das Lateinische sich fast ausschließlich an den Verstand wendet, gibt das Griechische dem Phantasie- und Gemütsleben einen großen Spielraum, ja es ist ohne rege Beteiligung dieser Kräfte gar nicht verständlich. Da von den Prosaikern der Dichterphilosoph Plato in den Vordergrund gerückt und sehr bevorzugt wurde, so bewegte man, wenigstens in den letzten beiden Schuljahren, sich fast durchweg in der Dichterwelt, die hauptsächlich Phantasie und Gefühl in Bewegung setzt. Und die gelegentliche Kunstbetrachtung im Anschluß an einen eingeführten Bilderatlas gab dem Geiste dieselbe Richtung. So waren alle Vorbedingungen erfüllt, um die Schülerinnen nicht nur in die griechische Geisteswelt aufs schnellste einzuführen, sondern auch zu einem leichteren und tieferen Verständnis der Schriftwerke anzuleiten."

Vielleicht darf ich hinzufügen, in welcher Weise sich mir gegenüber derjenige Schulmann äußerte, der als Königlicher Prüfungskommissar des öfteren schon das Examen der Abiturientinnen abnahm. Er erklärte mit einer in der bloßen Erinnerung an das Erlebte wieder aufflammenden Begeisterung, daß er noch nie bei den Abiturienten ein derartig tief eindringendes Verständnis für die herrlichsten Blüten der griechischen Dichtkunst, aber auch für die schwierigeren Probleme platonischer Philosophie gefunden habe, wie bei den weiblichen Gymnasiastinnen!

Und nun höre ich den Einwurf: aber das Griechische ist für die moderne Bildung überflüssig; warum denn den Mädchen noch diese Zeitverschwendung zumuten? Gestatten Sie mir gütigst, daß ich hierauf schweige; gestatten Sie mir, daß ich wie bisher, so auch weiter der Ueberzeugung lebe, die, gerade mit Beziehung auf die Eigenart des weiblichen Wesens, der Direktor des Karlsruher Mädchengymnasiums folgendermaßen zum Ausdruck bringt: „Unsere ästhetische und geistige Kultur beruht ihren Grundgedanken nach auf der griechischen, und da in unserer Zeit das weibliche Geschlecht berufen ist, gerade an der ästhetischen Bildung unserer Nation mitzuwirken, so ist das Eindringen in das Hellenentum das geeignetste Geschenk, das der weiblichen Jugend geboten werden kann, das ihr nicht nur durch das feine Gefühl der Griechen für schöne Form und menschlich wahre Empfindung besonders gemäß ist, sondern sie auch hinlenkt zu höherer Geisteskultur und zu einer freieren Auffassung und sie besonders eindringlich in das Verständnis des deutschen Idealismus und in die Schätze des deutschen Geisteslebens einführt."

Der überwiegende Teil unserer Mädchen und Frauen, die zum Studium drängen, verlangen begierig den Zutritt zu den Quellen allen Wissens und Erkennens. Die aber sind trotz Elektrizität und Radium, trotz staunenswerter Leistungen der Technik und Naturwissenschaften nach unwandelbarem, weil historischem Gesetze verborgen in der Antike: geben wir diesen Damen statt filtrierten und aufgekochten reines Quellwasser!

Unsere Gemeinde wird also ernstlich zu prüfen haben, mit welchen Absichten, Erwartungen und Zielen die Mehrheit unserer jungen Mädchen, die zum Besuch der höheren Kurse Neigung haben, an das Studium herantritt, und darum sich entscheiden müssen entweder

1. für eine Anstalt, die sich organisch der M.-S. am natürlichsten anschließt, aber nur für wenige Studien und Berufe ohne große Ergänzungen genügend vorbereitet; oder

2. für eine Anstalt, die bei großer Zersplitterung alle möglichen Interessen weckt und deshalb für die „moderne Zeit" als besonders zeitgemäß gilt, zugleich aber auch an Geist und Körper die stärksten Anforderungen stellt; oder

3. für eine Anstalt, die auf bewährter Grundlage zu wissenschaftlicher Erfassung des historischen Werdegangs unserer Kultur und zu wissenschaftlicher Arbeitsweise führt und — last not least — alle Tore des Studiums und der Berufe ohne Vorbehalt erschließt.

An der folgenden lebhaften Diskussion über die Frage, ob Oberrealschule oder Realgymnasial- oder Gymnasiallehrplan für die eine höhere Bildungsstufe suchenden Mädchen vorzuziehen sei, beteiligte sich in erster Linie der Staatssekretär des Reichskolonialamtes Dernburg, auf dessen Votum, wie oben auf S. 51 zu lesen ist, Pastor Professor Scholz in seiner Ansprache an die Mitglieder der Berliner Vereinigung der Freunde des Gymnasiums Bezug nahm. Die Grunewalder Zeitung teilt über diese Meinungsäußerung folgendes mit:

Herr Dernburg begann seine Ausführungen mit der Erklärung, daß er einst ein Gymnasium besucht, aber es nicht durchgemacht habe[1]), trotzdem trete er für das humanistische Gymnasium ein. Die höhere Schule solle keine Berufsbildung vermitteln, sie enthalte ein Studium für das spätere Studium. Geweckt solle werden ein gesunder Sinn in kraftvollem Körper. Der Verstand solle in den Besitz einer brauchbaren Methodik gelangen, nicht Lernstoff bloß solle übermittelt werden. Es gäbe zu viele Berufe, als daß es möglich wäre, die Anfänge des später notwendigen Lernstoffes zu übermitteln. Daß es diese Unmöglichkeit anstrebt, sei der Fehler des Realgymnasiums, und es sei ein Trost, daß alle Entwicklung sich in Wellenbewegungen vollziehe: erst war alles voll Widerstand gegen das Realgymnasium, jetzt sind wir auf der Höhe der Loblieder auf das Realgymnasium, und diese würden wohl wieder verklingen.

Wenn es so nicht auf den Lehrstoff ankäme, was dann? Herr Dernburg verriet aus seiner praktischen Erfahrung, daß aus den vielen Tausenden von jungen Männern, die er in den großen Betrieben zu beobachten Gelegenheit hatte, sich die früheren Realgymnasiasten durch eine gewisse Oberflächlichkeit ohne rechtes Rückgrat in ihrer geistigen Eigenart gezeigt hätten. Die Gymnasiasten hätten etwas Geschlosseneres, das käme wohl daher, daß die Gymnasialbildung einfacher sei, weniger übertreibe. Wollte man aber selbst zugeben, daß schließlich beide Arten von Anstalten in gleicher Weise den Charakter bildeten, Methodik

1) Siehe oben die Anmerkung auf S. 51.

überlieferten und somit die Lebensfreude vertiefen hälfen, so käme für die Mädchen eben ganz besonders in Betracht, daß das Realgymnasium wegen der Vielfältigkeit seiner ganz disparaten Hauptfächer die Mädchen zu stark belaste.

Was wollen denn die Frauen der höheren Stände? Sie wollen erstens die nötige Vorbereitung für die höheren Berufe, zweitens die nötigen Kenntnisse für eine stärkere Anteilnahme an den Geschäften der Nation, an der Politik, drittens als Mütter einen tieferen Fond für die Aufgaben des Mutterberufs. Herr Dernburg ist nun der Meinung, daß die studierenden Damen meist Berufe wählen, die eine humanistische Bildung erfordern. Er ist zweitens der Meinung, daß alle Politik Beschäftigung mit der Historie voraussetze; es empfehle sich auch hier also die Humanistik, die ja zugleich einen Schutz gegen allen Radikalismus gewähre. Nicht minder empfehle sich eine humanistische Schulung für die späteren Mütter, weil sie mehr Vertiefung gebe als aller an den Realien haftende Unterricht, eine persönliche Bekanntschaft mit den alten klassischen, mit den deutschen und ausländischen Denkern und Dichtern ermögliche. Die hausfrauliche Ausbildung erhofft er von der Frauenschule. Auf die Abstimmungsstatistik legt Herr Dernburg gar keinen Wert. Sie sei ganz sicher in jedem Betracht unverbindlich, und es wäre auch vorher keiner der Abstimmenden mit der jetzt geplanten Organisation bekannt gewesen. Ueberhaupt wäre es verkehrt, über solche Einrichtungen durch Majoritäten entscheiden zu wollen; das wäre Sache des pflichtmäßigen Ermessens der Autoritäten.

Die weitere Debatte zeigte verschiedene Standpunkte. Einen gymnasialfeindlichen nahm ein Dr. Harlan ein, einen realgymnasialfreundlichen Regierungsbaurat Hasak und Realschulprofessor Dr. Reesebiter, für die Gymnasialbildung traten sehr lebhaft auch Landgerichtsdirektor Altsmann, der bekannte Mädchenschulpädagoge Dir. Prof. Wychgram, der Geh. Oberregierungsrat (im Ministerium für Handel und Gewerbe) Lüders und die Vorkämpferin im Kampf für Erweiterung der Frauenrechte und Frauenbildung Fräulein Helene Lange ein.

Anschließend hieran bringen wir die Eingabe zum Abdruck, die im November v. J. der Kölner „Verein Mädchengymnasium“ an das preußische Unterrichtsministerium gerichtet hat und die ebenfalls lebhaft eine Einrichtung verficht, die den Mädchen die Möglichkeit einer vollhumanistischen (griechisch-lateinischen) Vorbildung bietet. Wir verdanken eine Abschrift der Petition der Güte von Fräulein Mathilde v. Mevissen, die Mitglied auch unseres Gymnasialvereins ist.

Cöln, den 5. November 1907.

Verein Mädchengymnasium.

An

Seine Exzellenz
den Königlichen Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten
Herrn Dr. Holle

Berlin.

Ew. Exzellenz bittet der unterzeichnete Vorstand ehrerbietigst, ihm in einem Augenblick, der für die zukünftige Gestaltung des höheren Mädchenschulwesens in unserm Vaterlande von entscheidender Bedeutung ist, die folgenden Darlegungen gestatten zu wollen.

Seit seiner Gründung im Jahre 1899 ist unser Verein unentwegt für die Ausbreitung der humanistischen Bildung unter der heranwachsenden weiblichen Jugend eingetreten. Er war dabei geleitet von der Ueberzeugung, daß unter den Wegen zu einer höheren Frauenbildung, deren Erschließung sich sowohl aus allgemeinen kulturellen Rücksichten, wie im Hinblick auf die praktischen volkswirtschaftlichen Bedürfnisse unserer Zeit als notwendig erweist, dem humanistischen Wege besondere Vorzüge eigen sind.

Wie der aus einer idealistischen Geistesrichtung entsprungene Humanismus der Wurzelboden unserer klassischen Literatur gewesen ist, wie die innere Selbständigkeit, die er hervorbringt, vor hundert Jahren den bewundernswerten geistig-sittlichen Aufschwung unseres Volkes ermöglicht hat und somit gewichtigen Anteil an dem historischen Ruhm unseres Vaterlandes besitzt, so muß auch heute noch in der humanistischen Geistesbildung ein unentbehrliches Element unsrer deutsch-nationalen Bildung erblickt werden. Gewiß sind unserm Volke in der Gegenwart Aufgaben auf dem Gebiete des wirtschaftlichen Lebens gestellt, welche die starke Hinneigung der öffentlichen Meinung nach einer auf den Realien fußenden Ausbildung der heranwachsenden Jugend beider Geschlechter zu erklären und zu rechtfertigen vermögen,

aber wir würden es doch für ein großes, unser ganzes Volkswohl berührendes Unglück halten, wenn dieser Weg einseitig beschritten würde. Die Aufrechterhaltung des historisch bewährten humanistischen Bildungsganges in unserm Zeitalter eines reißenden Fortschritts auf dem Gebiete der materiellen Kultur erscheint uns vielmehr als eine unabweisbare Notwendigkeit, als ein unentbehrliches Gegengewicht, wenn in unserm Volke auch unter den veränderten äußern Umständen diejenigen Geistes- und Charaktereigenschaften Pflege finden sollen, die den höchsten Ehrentitel seiner Eigenart in der Vergangenheit darstellen.

Trifft das für unsere Bildung im allgemeinen zu, so kommt für das neuerdings über den Rahmen der höheren Mädchenschule hinausstrebende Bildungsbedürfnis des weiblichen Geschlechts noch ein weiteres hinzu. Auch hier ist gewiß die Eröffnung von Bildungswegen, in denen die Realien überwiegen, ein Bedürfnis, das sich aus den praktischen Verhältnissen der Gegenwart von selbst ergibt. Das weibliche Bildungsideal aber, dem auch in Zukunft zugestrebt werden muß, wird, wenn die deutsche Frauenwelt die ihrer natürlichen Veranlagung entsprechenden Wege zu neuen Kulturwerten erschließen und nicht lediglich auf die Bahn eines äußerlichen Wettbewerbs mit dem Manne im Kampf ums Dasein gedrängt werden soll, unsrer Ueberzeugung nach nicht nur auf die Verstandesbildung, sondern auch auf die sittliche und ästhetische Harmonie der Persönlichkeit entscheidendes Gewicht legen müssen. Das aber liegt anerkanntermaßen im überlieferten Rahmen humanistischer Bildung, wie sie das Gymnasium, sowohl das alte wie das Reformgymnasium, sich zum Ziele setzt. Das Gymnasium mit einzelnen aus der Erfahrung noch genauer zu ermittelnden Nuancierungen in Lehrplan und Methode erscheint uns als eine für das weibliche Geschlecht besonders geeignete Bildungsanstalt, weil es nicht nur die der weiblichen Begabung nächstliegenden Zweige der gelehrten Bildung auf dem gradesten Wege erschließt, sondern auch den zukünftigen Hausfrauen und Müttern die Fähigkeit zu verleihen vermag, bei ihren Kindern die Liebe zu den reinen Quellen wahren Menschentums und das Verständnis für die wesentlichen Interessen der Menschheit zu erwecken und so den Zusammenhang mit der großen idealistischen Vergangenheit unseres Volks verständnisvoll zu bewahren.

Seit fast fünf Jahren, seitdem ihm Ostern 1903 durch das Vertrauen des Hohen Ministeriums die Eröffnung der hiesigen Gymnasialklassen für Mädchen gestattet worden ist, hat unser Verein Gelegenheit gehabt, den didaktischen Wert des humanistischen Mädchenunterrichts auch praktisch zu erproben. Die Erfahrungen, welche an unsrer Anstalt gemacht worden sind, decken sich im wesentlichen mit den älteren an den Mädchengymnasien in Karlsruhe und Stuttgart. Die Schülerinnen haben dem lateinischen Unterricht ein lebhaftes Interesse, insbesondere aber dem griechischen Unterricht eine unverkennbare Vorliebe entgegengebracht. Daneben haben sie die übrigen Fächer keineswegs vernachlässigt. So sind in der Mathematik die Leistungen unserer Schülerinnen nach dem Urteil der Lehrer, von denen mehrere über eine reiche Erfahrung an Knabenschulen verfügen, im Vergleich mit letzteren ungewöhnlich gut.

Unsere Erfahrungen wie unsere grundsätzlichen Erwägungen sprechen demnach dafür, daß fortan denjenigen Frauen, welche den höchsten Zielen geistiger Bildung zustreben, nicht nur der Weg der Oberrealschule sowie der Vermittlungsversuch zwischen der realistischen und humanistischen Bildungsart, das Realgymnasium, erschlossen wird, sondern vor allem auch der rein humanistische, auf Latein und Griechisch beruhende Bildungsgang des Gymnasiums. Unsere örtlichen Erfahrungen aber haben neuerdings durch auswärtige Beobachtungen noch eine starke Stütze erhalten. Hatte man bis vor kurzem anderwärs das realgymnasiale System bevorzugt, das ja in der Tat rein äußerlich betrachtet auch für die Frauenbildung gewisse Vorteile und Erleichterungen gegenüber dem humanistischen System zu bieten scheint, so hat inzwischen die Erfahrung an manchen daraufhin begründeten realgymnasialen Anstalten gelehrt, daß durch die diesem System eigentümliche Mehrzahl von Hauptfächern Zersplitterung und Ueberbürdung eintritt, und daß die Schülerinnen grade in denjenigen Fächern, die der weiblichen Veranlagung am nächsten liegen, in den Sprachen, in Geschichte und Literaturgeschichte, mangelhafter ausgebildet werden, als auf dem Gymnasium.

Aus dieser Erfahrung heraus sind in Berlin an den realgymnasialen Kursen von Frl. Helene Lange, die als gymnasiale Kurse entstanden, dann aber unter dem Drucke der öffentlichen Meinung umgewandelt worden sind, neuerdings wieder humanistische Nebenkurse eingerichtet worden. Dieselbe Einrichtung ist an den realgymnasialen Kursen in Bonn in der Durchführung begriffen, sie wird in Charlottenburg und in Essen geplant. In Grunewald bei Berlin wird von vornherein die Neugründung eines humanistischen Mädchengymnasiums in Aussicht genommen. Auf der vorbereitenden Versammlung im Juni d. J. haben einmütig Fachleute wie Herr Realgymnasialdirektor Koch und Frl. Helene Lange, sowie eine staatsmännische Persönlichkeit wie Se. Exzellenz der Staatssekretär des Reichs-Kolonialamts, Herr Dernburg, sich ausdrücklich zu der Ueberzeugung bekannt, daß der humanistische Bildungsgang sich für Mädchen besser eigne als die Bildungsart des Realgymnasiums.[1]

1) Grunewald-Echo vom 23. Juni 1907, 1. Beiblatt; Frauenbildung, herausgeg. von Wychgram VI (1907) S. 362 ff.

Unerläßliche Voraussetzung jedes erfolgreichen humanistischen Studienbetriebs ist aber, wie wir dem Hohen Ministerium seit dem Jahre 1899 in wiederholten Eingaben darzulegen uns erlaubt haben, eine ausgiebige Dauer dieses Studiums. Es darf sich hier nur um eine gründliche humanistische Schulung handeln; das Studium soll den wahren Bildungswert des Humanismus erschließen, es darf nicht durch eilfertigen Betrieb zur Verflachung geführt und zu reinem Formalismus erniedrigt werden. Daß ein sechsjähriger humanistischer Lehrgang, wie er uns durch das Vertrauen des Hohen Ministeriums in Cöln versuchsweise einzurichten verstattet worden ist, das Mindestmaß an Zeitdauer für einen erfolgreichen schulmäßigen Betrieb darstellt, ist neuerdings sogar von derjenigen Gruppe anerkannt worden, welche bisher konsequent den schroffsten Widerspruch erhoben hatte. Die Lehrplankommission des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen, der im Oktober d. J. in Ulm versammelt war, hat die Forderung eines mindestens sechsjährigen gymnasialen Mädchenunterrichts einstimmig aufgestellt und sich in dieser Hinsicht in Uebereinstimmung gesetzt zu dem gleichzeitig in Cassel tagenden Kongreß für höhere Frauenbildung, der wohl als die einheitliche Vertretung der deutschen Frauenwelt bezeichnet werden darf, soweit sie sich mit der Bildungsfrage beschäftigt.

Im Hinblick auf diese Tatsachen und mit Rücksicht darauf, daß voraussichtlich schon die nächsten Monate eine schwerwiegende und für längere Zeit abschließende Entscheidung über die Zukunft der höheren Mädchenbildung in Preußen bringen werden, erlauben wir uns, Ew. Exzellenz und dem Hohen Staatsministerium die Sache des humanistischen Bildungswegs noch einmal vertrauensvoll ans Herz zu legen. Im Rahmen des von der Königlichen Unterrichtsverwaltung bearbeiteten Reformplanes für das höhere Mädchenschulwesen kann, soweit derselbe durch die Erklärungen der Königlichen Staatsregierung in der Verhandlung des Abgeordnetenhauses vom 15. April d. J. bekannt geworden ist, der unentbehrliche sechsjährige Zeitraum für den humanistischen Lehrgang unschwer gewonnen werden, wenn statt der in Aussicht genommenen einen Parallelklasse zum neunten Schuljahre der Mädchenschule[1]) zwei solcher Parallelklassen zum achten und neunten Schuljahre als Vorbereitung auf die vierjährige Studienanstalt eingerichtet werden. Die Schülerinnen würden auf diese Weise dreizehnjährig in einen humanistischen Bildungsgang eintreten, der von Anfang an einen gründlichen Unterricht im Lateinischen ermöglicht. Nach zwei Jahren würden sie dann in die Studienanstalt aufrücken und hier in vierjährigem Unterricht zum Abiturientenexamen geführt werden können. Den von der Königlichen Unterrichtsverwaltung gleichfalls in Erwägung gezogenen dreistündigen Nebenunterricht im Lateinischen während des achten und neunten Schuljahres in der Mädchenschule vermögen wir dagegen nicht als ausreichend anzuerkennen.

Wie aber die Entscheidung fallen möge, ob der von der Königlichen Unterrichtsverwaltung ausgearbeitete Reformplan in der bisher bekannt gewordenen Gestalt — wenn möglich, unter wohlwollender Berücksichtigung unserer vorstehenden Darlegungen — verwirklicht wird, oder ob die Königliche Staatsregierung den von dem Casseler Frauenkongreß gefaßten Resolutionen gemäß den nach dem 7. Schuljahr der höheren Mädchenschule abzweigenden sechsjährigen Bildungsgang überhaupt als den normalen, für den gymnasialen Zweig demnach den an unserer Anstalt versuchsweise eingerichteten Lehrgang des Reformgymnasiums allgemein zuzulassen bereit ist, — in jedem Falle glauben wir eines aussprechen zu dürfen: Die Königliche Staatsregierung würde sich ein hohes Verdienst um die zukünftige Heranbildung des weiblichen Geschlechts und nicht minder um das Kulturleben und um das zukünftige Wohl unseres ganzen Volkes erwerben, wenn sie nicht nur die Möglichkeit des sechsjährigen humanistischen Lehrgangs schaffen, sondern gleichzeitig bei den Direktiven, welche sie der Veröffentlichung ihres Reformplanes beizufügen gedenkt, zum Ausdruck bringen wollte, daß der humanistische, gymnasiale Bildungsweg sich aus verschiedenen Gründen als besonders empfehlenswert für die höhere Mädchenbildung darstellt. Die Verhandlung im Abgeordnetenhaus vom 15. April d. J., in welcher die große Mehrzahl der Parteiredner der hohen Bedeutung der humanistischen Bildung so verständnisvoll gerecht geworden ist, beweist, daß die Königliche Staatsregierung dabei auch auf die Zustimmung des größten Teils der Volksvertretung mit Sicherheit rechnen darf.

Der Vorstand des Vereins Mädchengymnasium.
J. A.: Mathilde v. Mevissen, Vorsitzende.

Wir meinen, daß sowohl die Grunewalder Verhandlungen, als die Kölner Eingabe von hoher Bedeutung im Verteidigungskampf der humanistischen Schulbildung sind und von keinem unserer Leser unbeachtet bleiben sollten. Besonders erfreulich ist die durchaus sachliche Erörterung des Realgymnasialdirektors Dr. Koch über den spezifischen Wert des gymnasialen und des realgymnasialen

1) Ausführung des Herrn Ministerialdirektors Schwartzkopf vom 15. April 1897 (Haus der Abgeordneten, Stenogr. Bericht, Spalte 3187).

Bildungsgangs, die sich frei hält von der aus den Kreisen seiner Spezialkollegen so häufig vernommenen parteiischen Ueberschätzung des realgymnasialen und Minderschätzung des gymnasialen Lehrplans.

Daß mit dieser Darlegung und fast allem, was in der Grunewalder Versammlung gehört worden ist, der Abgeordnete Eickhoff, Professor an dem Remscheider Realgymnasium mit Realschule (in Umwandlung zu einer Reformschule nach Frankfurter System begriffen), nicht einverstanden ist, wird Jeder nach früheren Meinungsäußerungen desselben erwarten; die Unüberlegtheit aber, mit der er seine Ansicht in der Abgeordnetenhaussitzung vom 25. Februar geäußert, muß trotz seines pädagogischen Parteistandpunktes auffallen. Seine Worte lauteten nach dem stenographischen Protokoll S. 2755 f.:

M. H., über die Frage der Mädchenschulreform will ich mich nicht mehr des längeren auslassen; aber in zwölfter Stunde möchte ich doch noch einmal mit aller Schärfe betonen, daß ich es für einen Kardinalfehler halten würde, wollte man den Oberbau der zukünftigen Mädchenschulen, der sogenannten Studienanstalten, in einen gymnasialen und einen Oberrealschulzweig gliedern. M. H., den drei höheren Lehranstalten ist, wie Sie wissen, der Weg zu allen Studien nunmehr gebahnt mit Ausnahme der Theologie, die den Gymnasien vorbehalten ist. Die Anschauung, daß die Erlernung der klassischen Sprachen die Grundlage der höheren Bildung, die unerläßliche Voraussetzung für die Zulassung zu allen wissenschaftlichen Studien auf der Universität sei, ist ein für allemal fallen gelassen worden. Die Kenntnis der alten Sprachen kann nicht mehr als ein integrierender Bestandteil der allgemeinen Bildung gelten. Soweit lateinische oder griechische Sprachkenntnisse für die Fachbildung in Frage kommen, können sie leicht durch wahlfreien oder Privatunterricht gewonnen werden. Den obligatorischen Unterricht in den alten Sprachen in die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen einzufügen, würde ich geradezu für einen Rückschritt halten. Für diesen Oberbau ist der Oberrealschulweg nicht nur der einfachste und natürlichste, sondern auch der billigste Weg. Unsere Städte würden dabei auch in finanzieller Hinsicht am besten fahren, weil sie nicht nötig hätten, die Kosten für die Gabelung in den oberen Klassen aufzubringen. Ich darf daran erinnern, daß dieser Standpunkt in einer Versammlung praktischer Schulmänner zu Hannover, an der namentlich auch Direktoren und Lehrer höherer Mädchenschulen teilnahmen, im vorigen Jahr einmütig gebilligt wurde und in folgender Resolution zum Ausdruck gelangte:

„Die Versammlung betrachtet als die Grundlage einer höheren Bildung für den Beruf als Frau und Mutter die einheitliche 10stufige Mädchenschule, der im Bedürfnisfalle ein 3jähriger Oberbau angegliedert werden kann. Dieser Oberbau ist bestimmt, die allgemeine Frauenbildung zu vertiefen und zugleich (ohne allgemein verbindlichen Unterricht in der lateinischen Sprache) die Berechtigung zum Besuch der Hochschulen zu erteilen."

M. H., ich hoffe, daß sich die Königliche Staatsregierung allen Einflüssen unzugänglich erweisen wird, die sie auf jenen falschen Weg hindrängen wollen, den ich kurz gekennzeichnet habe. Vor mir liegt unter anderm eine Eingabe des Kölner Vereins „Mädchengymnasium". Diese Eingabe strotzt von einseitigen Anschauungen und fordert unwillkürlich die Satire heraus. Nein, m. H., die Normalanstalt für unsere Mädchen muß meines Erachtens auch in Zukunft die lateinlose Schule sein, und ich würde es lebhaft bedauern, wenn die Regierung den Standpunkt, den die praktischen Schulmänner gewählt haben, nicht auch zu dem ihrigen machte. Nur wenn sie das tut, wird man von einer Mädchenschulreform sprechen können, die diesen Namen wirklich verdient.

Unüberlegtheit zeigt diese Meinungsäußerung erstens darin, daß der Redner davon spricht, die praktischen Schulmänner hätten den von ihm gebilligten Standpunkt gewählt, während er doch, wenn er sich mit dieser Frage beschäftigt, sicher wußte, daß eine beträchtliche Anzahl hervorragendster Vertreter der höheren Mädchenbildung, wie Wychgram in Berlin, Stein in Köln, Keim in Karlsruhe, Planck in Stuttgart, sich lebhaft für Zulassung der weiblichen Jugend auch zum gymnasialen Lehrgang ausgesprochen haben, und daß der diese Ansicht darlegende Vortrag des Letztgenannten in der pädagogischen Sektion der Baseler Philologenversammlung lebhaften Beifall fand, daß keineswegs also nur Frauen in Schriften und auf Versammlungen verlangen, es möchte auch den Mädchen die Möglichkeit gewährt werden, in öffentlichen Schulen die humanistische Bildung zu empfangen. Starke Unüberlegtheit zeigt der mit-

geteilte Passus der Eickhoffschen Ausführungen ferner darin, daß er in der Rede, in der er die Paulsensche Aeußerung, man strebe vonseiten der Realschulmänner jetzt nach einem Realschulmonopol, zurückwies, — in derselben zugleich einen Beweis für die Richtigkeit jener Aeußerung lieferte. Auch die Frage der Coeducation berührte er in befürwortender Weise in dieser Rede; aber natürlich nur in die Knabenrealschule, nicht in die Gymnasien der männlichen Jugend sollen die Mädchen zugelassen werden. Merkt denn Herr Eickhoff auch nicht, wie sehr sein Verlangen, daß dieselben auf den Oberrealschullehrgang beschränkt werden sollen, falls sie eine über das Niveau der gewöhnlichen höheren Mädchenschulen hinausgehende Bildung wünschen, — wie sehr dies Rufen nach gesetzlicher Beschränkung der freiheitlichen Richtung widerstreitet, der er auf dem Gebiet der Politik zugetan ist? Wenn Eickhoff von der Kölner Eingabe behauptet hat, daß sie von Einseitigkeiten strotze und unwillkürlich die Satire herausfordere, so gebrauchte er Ausdrücke, die für seine Aeußerungen zutreffend sind. Wird doch durch nichts so sehr Satire herausgefordert, als durch Selbstwiderspruch. Und wenn er sich an einer anderen Stelle seiner Rede als „Freund der modernen Richtung" in Unterrichtsfragen bezeichnet, so möge er sich einmal die Schulen des alle europäischen Staaten in Modernheit übertreffenden Nordamerika ansehen, wo er die Beteiligung der weiblichen Jugend am klassischen Unterricht noch ungleich verbreiteter und reger finden wird, als in dem Staate diesseits des Ozeans, wo sie jetzt wohl am stärksten ist, in Italien. G. Uhlig.

Aus den Sitzungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 25. Februar und 19. März

Während im vorigen und vorvorigen Jahr bei der Beratung des Unterrichtsbudgets in der zweiten preußischen Kammer die Freunde des humanistischen Gymnasiums, die sich dort zahlreich und bei politisch entgegengesetzten Parteien finden, in angemessener Weise zu Wort kamen, wurde in diesem Jahr bei der zweiten Lesung des genannten Voranschlags am 25. Februar den bewährten Kämpfern für unsere Sache, dem Prof. Berndt, dem Geh. Justizrat Cassel und dem Major Stroßer durch Debattenschluß das Wort entzogen.

Dafür äußerten sehr ausführlich ihre Klagen und Wünsche der Realgymnasialprofessor Eickhoff, auf dessen Rede wir schon am Ende des vorigen Artikels zu sprechen gekommen sind, und Prof. Dr. Krüger, Lehrer der Mathematik am Marienburger Gymnasium. Aus des ersteren Ausführungen sei noch erwähnt, daß er eifrig die Obligation zum Englischen auch an Gymnasien befürwortete, da es „sicherlich unmöglich sei, die Schüler durch fakultativen Unterricht in den Geist der englischen Sprache und in die englische Literatur so einzuführen, wie es nötig ist, um sie Verständnis gewinnen zu lassen für das englische Wirtschaftsleben, vor allem auch für die englische Staatsverfassung". Zugleich aber sprach sich E. in verwerfendster Weise gegen Einführung des obligatorischen Englisch auf Kosten des Französischen aus, wie das durch neuere Verfügungen für die drei oberen Gymnasialklassen gestattet sei. Was soll nun werden? E. sieht als einzig möglichen Weg, aus der Schwierigkeit herauszukommen, den an, daß an den Orten, wo ein Gymnasium die einzige höhere Schule sei, griechischlose Parallelklassen (oder, wie man auch sagen könnte, realgymnasiale Parallelcoeten) eingerichtet würden. Aber wie? Wenn nur in diesen Coeten das Englische allgemein verbindlich wird, dann werden ja die wirklichen Gymnasiasten doch nicht zum Englischen verpflichtet. — Sehr bedauerlich fand es E., daß der im vorigen Jahr von Dr. Arendt eingebrachte Antrag auf Verallgemeinerung der Reformschulorganisation diesmal nicht wiederholt worden

ist. Nun, das wird wahrscheinlich auch im nächsten Jahr nicht geschehen, oder, falls doch, dann mit dem Ergebnis der Ablehnung durch die Majorität, wenn diese irgendwie der gegenwärtigen ähnlich sehen wird.

Höchst merkwürdig war die Rede des genannten Mathematikers Krüger, der mit einer Sicherheit, wie wenn der lateinische Unterricht sein Fach wäre, Abänderungen im Betrieb verlangte. Es sind die alten Wendungen mit geringen eigenen Zutaten, und das Eigene nicht glücklicher als das Alte. Zu viel grammatischer Unterricht und grammatische Uebungen. Dieser ganz unfruchtbare Drill verdirbt die lateinische Lektüre und muß den Schülern die Schule verleiden. Merkwürdig, daß andere, und zwar auch solche, die nicht klassische Philologen sind, gefunden haben, es werde jetzt zu wenig in jenen Dingen getan. Da Herr Krüger offenbar etwas auf die Aussprüche von Autoritäten hält, so will ich ihm drei für die letztere Ansicht vorführen. Der vor zwei Jahren gestorbene Chefredakteur der Kreuzzeitung, Prof. Kropatscheck, bekanntlich Mitglied sowohl der Dezemberkonferenz v. J. 1890 wie der Junikonferenz v. J. 1900, sprach sich auf der Bamberger Versammlung des Gymnasialvereins über den naiven Aberglauben aus, zu meinen, wenn nur die Grammatik der alten Sprachen nebst den zu ihrer Einübung und Befestigung nötigen schriftlichen Arbeiten tüchtig beschnitten würde, gewönne die Lektüre an Intensität und Ausdehnung. Schon jetzt [wenige Jahre nach der Einführung der auf Beschränkung der grammatischen Unterweisungen und Uebungen im Lateinischen abzielenden Lehrpläne v. J. 1892] habe er bei seinen Söhnen deutlich bemerkt, daß sie nicht etwa mehr, sondern umgekehrt weniger und zugleich liederlicher läsen als früher. In der Unterrichtsdebatte des preuß. Abgeordnetenhauses vom Jahre 1899 äußerte Virchow über schlechte Erfahrungen, die er als medizinischer Examinator gemacht: „Es ist mir vorgekommen, daß meine Examinanden mir sagten: Grammatik haben wir gar nicht mehr gelernt. Sie gaben mir zu verstehen, daß das ein antiquierter Standpunkt sei und daß man wesentlich durch Lektüre und einige literarische Beschäftigung seine Entwicklung in klassischen Dingen machen müsse . . . Wenn aber alle grammatikalischen Regeln schließlich in den Rauchfang gehängt werden und nichts mehr übrig bleibt, als das, was Jemand zufälligerweise durch Lektüre aufnimmt, so wird das eine sehr einseitige Bildung . . . Es geschieht auch tatsächlich, daß wer so wenig Grammatik versteht, gar nicht zu einer regelrechten Lektüre gelangt." Als dritten Zeugen erlaube ich mir den Geh. Oberregierungsrat Dr. A. Matthias zu zitieren, der sich im Jahre 1900 bei der Junikonferenz im Anfang seines Referats über den lateinischen Unterricht folgendermaßen äußerte: „Bezüglich des Lateins wird von sämtlichen Verwaltungsberichten der Monarchie und von den erfahrensten Fachmännern beklagt, daß seit 1892 ein bedenklicher Rückgang des lateinischen Wissens eingetreten sei. Es wird also dahin zu streben sein, diesen Rückgang aufzuhalten und wieder gut zu machen, besonders durch Sicherung des grammatischen Wissens. Wo die Fehler liegen, ob vielleicht in einer zu starken Anwendung der sogenannten induktiven Methode, und ob nicht besser ein gut Teil der alten sicheren Einprägung wieder eintreten muß, das wird die Erfahrung lehren müssen. Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die Sicherheit unserer Gymnasialjugend wieder zu festigen und zu kräftigen."

Der Kampf gegen die Grammatik wird von Krüger mit der trivialen Wahrheit geführt, daß Logik und Grammatik nicht identisch seien, was unter Anderem damit bewiesen wird, daß einer ein vorzügliches und richtiges Deutsch sprechen und doch logischen Unsinn sagen, ein anderer aber, der „mir" und „mich" verwechselt, ein scharfer Denker sein könne. Die Schädlichkeit eines Uebungsbuches zum Uebersetzen ins Lateinische wird z. B. damit demonstriert, daß dort, um den

Schülern die Konstruktion des accusativus cum infinitivo zu erleichtern, nach den Verbis sagen und glauben „daß“ gesetzt werde, obwohl dies sprachlich nicht richtig sei [?!]. Doch diese merkwürdigen Aussprüche weiter zu verfolgen wäre Zeitverschwendung, und nicht mit mehr Recht würde man seine Aufmerksamkeit dem neuen von Krüger aufgestellten Kanon der lateinischen Lektüre zuwenden, wonach in der Tertia Caesar zu lesen (den ein Untertertianer noch nicht im Stande sei zu „würdigen“) ein starker Fehlgriff ist und dafür Phädrus und Ovid zu lesen sind, hierauf einige Lieder Catulls und die leichteren Briefe Ciceros, dann erst Caesar und in den oberen Klassen auch „meinetwegen“, wie K. sagt (er erlaubt es), einige Ciceronianische Reden.

Doch nicht uninteressant dürfte eine Musterung der von Kr. für seine Meinung herbeigerufenen Autoritäten sein. Da erscheint zuerst aus der ersten Hälfte des 18. Jahrh. Joh. Matth. Gesner, dessen Eifer gegen die damals übliche Art das Latein zu lehren und lateinische Autoren zu lesen durchaus angebracht war; wie wenig er aber mit dem heutigen Reformertum, dem jetzigen Stürmen gegen Grammatik und sprachliche Uebungen übereinstimmen würde, wenn er zu uns zurückkehrte, und daß er nicht zu viel, sondern zu wenig grammatischen Betrieb in den heutigen Gymnasien finden würde, das zeigt sehr klar seine Isagoge. Dann aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrh. Herder. Daß das Urteil, das dieser über den lateinischen Unterricht als gereifter Mann fällte und als Ephorus des Weimarer Gymnasiums geltend machte, von dem, was er im Anfang seiner zwanziger Jahre geschrieben, himmelweit verschieden ist, kann man aus dem XXX. Band der Suphanschen Herderausgabe zur Genüge ersehen. Dann kommen Naturforscher, denen es schwer geworden sei, das Gymnasium durchzumachen: erstens Liebig, der allerdings, schon als Knabe von naturwissenschaftlichen Problemen erfüllt, sehr früh die gymnasiale Laufbahn verließ, sich aber später nicht bloß darüber ausgesprochen hat, daß er der gymnasialen Vorbildung für künftige Chemiker, nach den von ihm an seinen Schülern gemachten Erfahrungen, den Vorzug geben müsse, sondern schon 1840 in der Broschüre „über das Studium der Naturwissenschaften“ die Worte drucken ließ: „Es gibt in der Tat keine besseren Mittel, um den Geist zu wecken, den Verstand zu schärfen, das Urteil zu üben (als eine gründliche humanistische Bildung); die Mathematik, die Naturwissenschaften geben dem Kinde in einem gewissen Alter immer nur eine einseitige Richtung; diesem Nachteil wird völlig durch das Sprachstudium, zuerst der Form und später dem Inhalt nach, durch Geschichte und die übrigen Zweige des Unterrichts in unseren Gymnasien vorgebeugt.“ Zweitens Theodor Billroth, dem es sehr schwer geworden sei, das gymnasiale Abiturientenexamen zu bestehen. Die Quelle, aus der Krüger diese Kunde geschöpft, kenne ich nicht. Dagegen ist mir Billroths Schrift „über das Lehren und Lernen der medizinischen Wissenschaften“ bekannt, aus der sich ergibt, daß der Verfasser, wie immer er jenes Examen bestanden hat, sehr weit davon entfernt war, über die Bildungskraft des Unterrichts in den alten Sprachen gering zu denken.

Am unglücklichsten aber ist es Krüger mit dem einzigen lebenden Zeugen gegangen, den er vorgeführt hat. Nach der Bemerkung, daß er oft Männern begegnet sei, die mit Schrecken und Schaudern an die Zeit des Zwanges und des Drilles im Gymnasium zurückdächten, fuhr er fort, den schärfsten Ausdruck habe der berühmte Professor der Mathematik in Göttingen, Klein, dieser Stimmung gegeben. Und nun verlas er folgende Worte als von diesem Herrn ausgesprochen:

Als ich in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts die Bänke des Gymnasiums drückte, kannte man die Ueberbürdung im heutigen Umfange noch nicht. Nicht einmal den Namen. Ernstlich betrieben wurde auf unserer Schule bloß Lateinisch, Griechisch, in den obersten Klassen auch Geschichte. Darin hatte man tüchtige Lehrer. Alles übrige war

Nebensache und gering geachtet, Religion natürlich ausgenommen. Physik, überhaupt Naturwissenschaften zu lernen, war keine Möglichkeit, weil entweder kein geeigneter Lehrer da war oder ihm die nötigsten Apparate fehlten. In Mathematik schmarotzte der überwiegende Teil der Klasse bei einem oder zwei guten Schülern, die Anforderungen in diesem Fach beim Examen waren gering und konnten doch von vielen nicht ohne Mogelei befriedigt werden. Gewiß ein idealer Zustand für den nicht kleinen Teil unserer Schüler, die möglichst billig das „Abitür" und damit den papiernen Schlüssel zur goldenen Freiheit des Studentenlebens haben wollen. Aber ich, jetzt selbst Schulmann [NB.], denke nur mit physischem Ekel an meine Gymnasiastenzeit, obwohl ich leicht gelernt habe und als einziger unter zwölf Abiturienten von der mündlichen Prüfung befreit wurde. Ich sage das nur, damit man mir nicht entgegnet: „Unbegabt!" Meine Interessen lagen auf den Gebieten, die die Schule verachtete, und die, welche sie hochachtete, waren mir gleichgiltig und durch Ueberfütterung widerwärtig.

Da ich des Herrn Geheimrat Klein pädagogische Ansichten einigermaßen durch Schriften und Unterredungen kenne, so erstaunte mich obiges Zitat nicht wenig, und ich wandte mich an den Zitierten mit den Fragen, ob er sich wirklich und wo er sich so geäußert. Die sofort eintreffende Antwort Kleins lautete, er sei einfach das Opfer einer unerhörten Mystifikation oder auch einer gedankenlosen Verwechselung geworden, die sich ein Zeitungsreferent gestattet habe. Prof. Krüger, von ihm interpelliert, hatte erwidert, daß er diese Meinungsäußerung in den „Berliner Neuesten Nachrichten" gefunden habe, in einer Rezension von Kleins „Vorträgen über den mathematischen Unterricht an höheren Schulen"; die Nummer könne er aber nicht angeben, da das Blatt nicht mehr in seinen Händen sei. Auf G.-R. Kleins Ersuchen um Einsendung einer Berichtigung an das genannte Blatt hatte Kr. geantwortet, daß er dies nicht zu tun beabsichtige, aber bei der dritten Lesung des Unterrichtsbudgets richtig stellen werde, was richtig zu stellen sei. G.-R. Klein ersuchte mich nun um Abdruck folgender Erklärung:

Kein Wort von all dem, was der Abgeordnete Krüger als von mir herrührend verlas, ist von mir geschrieben oder geäußert worden. Es ist nicht nur nicht meine Ausdrucksweise, sondern in jeder Zeile das Gegenteil meiner Anschauungen und übrigens auch im historischen Detail völlig unrichtig.

Zugleich teilte mir Geheimrat Klein mit, daß er bereits 1865 das Gymnasium absolviert habe und zwar das von Direktor Kiesel geleitete Düsseldorfer, und daß er als Abiturient die lateinische Rede gehalten, für die er sich den Abgleich der modernen Interessen gegen die alten, die er dabei durchaus hochgehalten, zum Thema gewählt habe.

Das auf den Grund gehende historische Interesse aber veranlaßte mich, da Krügers Antwort hier durchaus versagte, nach der betr. Nummer der Berliner N. N. zu forschen. Ein befreundeter Berliner Literat gab sich die erdenklichste Mühe. Alles umsonst. Da teilte mir Geheimrat Klein eines Tages mit, daß durch Zufall des Rätsels Lösung gefunden sei. Nicht die Berliner N. N., sondern das „Berliner Tageblatt" hatte am 9. Juni 1907 in der Nr. 287 einen das obengenannte Klein'sche Buch rezensierenden Artikel mit der Ueberschrift „Ueberbürdung" von dem Oberlehrer am Realgymnasium in Düren Walter Schmidt gebracht, und da hatte dieser Herr das Zitierte von sich selbst erzählt.

Die am 19. März von Herrn Krüger bei der dritten Lesung abgegebene Erklärung lautete: „In meiner Rede vom 25. Februar 1908 habe ich dem Herrn Professor Klein in Göttingen ein Urteil über die Gymnasien zugeschrieben, das er tatsächlich niemals geäußert hat. Ich bin durch einen Artikel irregeführt worden, nach welchem ich annehmen mußte, daß die Worte, die ich in meiner Rede anführte, Professor Klein getan habe." Angesichts des Zeitungsblattes, das wir uns nun kommen ließen, erscheint uns das „mußte" in dieser Erklärung als ein bedenkliches Zeichen für die Interpretationskunst Krügers und sein ganzes Verfahren in dieser Angelegenheit als eine merkwürdige Probe der Eigenschaft, die man besonders bei Mathematikern vorauszusetzen pflegt, der Exaktheit.

Höchst angemessen aber war es, daß unmittelbar nach der Krügerschen Rede am 25. Februar Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Dr. Köpke unter Bravorufen die Erklärung abgab: „Ich bin beauftragt, festzustellen, daß der Herr Minister dieser abfälligen Beurteilung des Gymnasialunterrichts nicht zustimmt. Derartige Verallgemeinerungen einseitiger Beobachtungen sind in hohem Maße bedenklich; sie können ebenso gut gegen jede andere Schulart geltend gemacht werden, wenn einmal der Betrieb des Unterrichts an einer von ihren Anstalten so fehlerhaft wäre, wie er hier von einem Gymnasium geschildert worden ist." Geh. Justizrat Cassel sprach damals sein Bedauern aus, daß ihm infolge des Debattenschlusses die Möglichkeit genommen sei, dem Kollegen Krüger zu antworten und darzulegen, daß in vielen Männerherzen eine Erinnerung an das Gymnasium bis an ihr Lebensende Platz haben werde, die durchaus von seiner Gesinnung und der seiner Gewährsmänner abweiche. Worauf Krüger in einer persönlichen Bemerkung erwiderte, erstens daß er vergessen habe mitzuteilen, wie er in seinem eigenen Namen, nicht in dem seiner politischen Freunde gesprochen habe; zweitens, daß er die den Gymnasialunterricht anklagenden Urteile nicht als die seinigen hingestellt; drittens, daß er mit der Absicht gesprochen habe, die Schäden des Gymnasiums zu heilen [also auch aus Liebe zum Gymnasium]. Von diesen Entgegnungen mutet jedenfalls die zweite sehr eigentümlich an, da Redner den zitierten Urteilen nicht bloß nicht widersprach, sondern sie zur Grundlage seiner Forderungen machte.

In der Sitzung vom 19. März hat dann Cassel in eingehender treffender Erörterung sich erstens gegen die gewandt, welche an dem obligatorischen Griechisch im Gymnasium rütteln: er stehe auf dem Standpunkt, daß ohne die Pflege des Griechischen als eines Hauptfaktors des Unterrichts das humanistische Gymnasium keinen eigenen Wert habe, und ganz mit Recht habe Paulsen gesagt, ein Gymnasium ohne Griechisch sei ebenso wenig zu denken, wie eine Oberrealschule ohne Mathematik. Dann hob C. gegenüber den Angriffen Krügers nicht bloß die freudige Dankbarkeit und liebevolle Pietät hervor, mit der tatsächlich unzählige frühere Gymnasiasten an ihre Schule zurückdenken, sondern auch die geschichtliche Bewährung des deutschen Gymnasiums durch das, was seine Zöglinge auf allen Gebieten des geistigen Lebens und Schaffens, auf den Schlachtfeldern wie im Frieden seit vielen Jahrzehnten geleistet haben.

Aus den übrigen Verhandlungen der Abgeordneten bei der zweiten und dritten Lesung des Unterrichtsbudgets möchten wir noch zweierlei herausheben.

Der Abg. Dr. v. Böttinger brachte das Verlangen nach biologischem Unterricht in den oberen Klassen auf den Gymnasien zur Sprache und empfahl einen Weg, den ein von uns hochgeschätzter Kollege, Gymnasialdirektor Professor Scheibe in Elberfeld, eingeschlagen habe, um den Wunsch zu verwirklichen. Nach einem Brief des Genannten, den er mitteilte, ist aber in dem Elberfelder Gymnasium nicht eine Einrichtung getroffen, durch die allen Schülern der oberen Klassen eine erweiterte naturwissenschaftliche Bildung zuteil wird; sondern es ist dort eine Gabelung auf den oberen Stufen oder vielmehr, wie es scheint, nur in der Oberprima mit Genehmigung der Oberbehörden eingeführt worden, wonach die eine Abteilung einen „vertieften griechischen Unterricht" mit der gewöhnlichen Zahl von 6 Stunden, doch von 2 mathematischen Stunden befreit, erhält. Sie haben unter der Leitung des [jetzt zur Direktion des Duisburger Gymnasiums berufenen] Prof. Martens „schwierige Sachen und viel gelesen, auch Aeschylus". Eine andere Abteilung hat nur 3 griechische Stunden erhalten und hat in diesen unter des Direktors Leitung „naturwissenschaftliche, geographische und philosophische Stücke aus Wilamowitz' vortrefflichem Lesebuch ge-

lesen, außerdem Homer". Auch sie werde, so hofft Kollege Scheibe, „ganz anständig in der bevorstehenden Prüfung abschneiden". Für den Wegfall der drei griechischen Stunden aber haben diese Schüler zwei besondere Stunden erhalten, in denen sie tiefer in die Physik eingeführt worden sind: nach Bedarf könne statt dessen ein anderes Mal auch Chemie oder Biologie genommen werden. Alle Schüler dieser beiden Abteilungen haben, wie schließlich bemerkt wird, größere Arbeiten über Gegenstände gemacht, die sie aus den mit ihnen behandelten Gebieten selbst ausgewählt haben.

Je höher ich Dir. Scheibe schätze, desto mehr fühle ich mich verpflichtet, meine starken Bedenken gegen diese Einrichtung zu äußern. Unter den Thesen, die Stadtschulrat Dr. Michaelis in der Versammlung des Gymnasialvereins vom Juni 1906 seinem Referat über „die freiere Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen des Gymnasiums" zu Grunde legte, lautete Nr. 6: „Bei der Einteilung der Schüler in Gruppen, bei der Einrichtung des Mischsystems und bei der Beschränkung des Klassenunterrichts zu Gunsten der Privattätigkeit der Schüler muß das Griechische auf dem Gymnasium in Ziel und Stundenzahl unberührt bleiben". Und dieser These, sowie ihrer Begründung ist von der Versammlung in lebhaftester Weise zugestimmt worden. In der Elberfelder Einrichtung ist nun zwar der griechische Unterricht auch in der obersten Klasse nicht fakultativ gemacht und auch nicht für alle um die Hälfte verkürzt worden, aber doch für die eine Abteilung, deren Schüler dann außer Homer noch solche Abschnitte aus Wilamowitz' Lesebuch, die ihren Interessen besonders nahe lagen, gelesen haben, aber nichts von Tragikern, von Lyrikern, von Platon (wenn nicht etwa die bei Wilamowitz stehenden Stücke aus dem Menon und Phädrus), nichts auch von Thukydides und Demosthenes. Da muß man dann doch sagen, daß ihnen, nachdem sie jahrelang Griechisch gelernt, die beste Frucht solcher Bemühung auf der obersten Stufe vorenthalten ist, eine Lektüre, die bei irgend geschickter Behandlung durch den Lehrer am meisten geeignet ist, den Schülern einen tiefen, verstand-, geschmack- und gemütbildenden Eindruck zu machen (auch einen tieferen, als die besten Werke der römischen Literatur), und eine Lektüre, bei der am wenigsten Uebersetzungen das Original ersetzen können. Wenn statt dessen Stücke des genannten Lesebuchs eintreten, so kann ich das einen Ersatz nicht nennen. Wie aus meinen in der Kreuzzeitung 1902 erschienenen Artikeln über Wilamowitz' Chrestomathie erhellt[1]), gehöre ich keineswegs zu denen, die die Benutzung dieses Buches in der Schule ablehnen, aber ich werde es nie für richtig halten, wenn dasselbe in einer oberen Klasse den Hauptbestandteil der Lektüre bildet und das tüchtige Einlesen der Schüler in Schriftsteller von hervorragendstem pädagogischem Wert hindert oder gar die völlige Ausschaltung eines Dichters wie Sophokles aus dem Lektüreplan einer Abteilung der Oberprima veranlaßt.

Aus Scheibes brieflichen Angaben scheint mir hervorzugehen, wie großen Wert er darauf legt, daß die Schüler, die sich für die vollgriechische Abteilung entschieden haben, nun allerlei „Schwieriges", z. B. Aeschylus lesen konnten. Mir scheint manches Stück der Chrestomathie auch in sprachlicher Hinsicht nicht wesentlich leichter, und was speziell den Aeschylus anbelangt, so darf ich aus eigener Praxis mitteilen, daß ich wiederholt die Perser und auch den Agamemnon in einer aus recht verschiedenen Schülern zusammengesetzten Prima gelesen habe, ohne daß ich (bei jeweiliger Erklärung von lexikalischen und syntaktischen wirklichen Schwierigkeiten vor der Präparation) gefunden hätte, daß den Schülern zu viel zugemutet sei.

---

[1]) Sollten Kollegen diese Besprechung zu lesen wünschen, so bitte ich um Benachrichtigung; ich werde ihnen gern einen Separatabdruck, soweit mein Vorrat reicht, zugehen lassen.

Einverstanden bin ich unter dem von Scheibe Eingeführten nur damit, daß der für alle verbindliche mathematische Unterricht in der obersten Klasse zeitlich und stofflich etwas eingeschränkt wird. Was aber an Stelle dessen in einer Abteilung gesetzt ist, erweiterte physikalische Belehrungen, für die nach Scheibes Bemerkung auch solche aus Chemie oder Biologie genommen werden könnten, das ist etwas, was wohl nicht bloß für eine Abteilung der Prima, sondern für alle wünschenswert wäre, insbesondere für solche, deren spätere Studien auf ganz anderen Gebieten liegen. Und so würde ich meinen, daß alle Primaner mindestens 6 griechische Stunden erhalten sollten, alle aber auch neben 2—3 Mathematikstunden 1—2 dem naturwissenschaftlichen Unterricht hinzugefügte[1]. Daneben könnten zwei unverbindliche Mathematikstunden bestehen für die nach dieser Richtung Neigenden, wo dann etwa auch die Elemente der Infinitesimalrechnung und die Anfangsgründe der darstellenden Geometrie gelehrt würden. Andererseits könnte für die, welche Neigung zur Erweiterung ihrer Kenntnis der altklassischen Literatur haben, ein besonderer zweistündiger Lesekurs eingerichtet werden, wo sie unter Leitung eines Lehrers besonders mehr griechische Literaturwerke ganz oder teilweise kennen lernten, zum Beispiel auch solche Stücke, wie sie die Wilamowitzische Chrestomathie bietet. Und wenn jemand meinen sollte, mein Vorschlag müsse zu Ueberbürdung führen, so kann ich dem die Erfahrung manches Jahres entgegenstellen. Seit dem Herbst 1886 wird am Heidelberger Gymnasium den Sekundanern und Primanern in drei Kursen fakultativer zweistündiger Unterricht im geometrischen Zeichnen neben obligatorischen 4 Stunden Mathematik und 2 Stunden Physik erteilt und hat sehr erfreuliche Beteiligung gehabt. Ihre Kenntnis der altklassischen Literatur aber erweiterte die große Mehrzahl der Oberprimaner, die ich erlebt habe, teils in selbstgewählter Privatlektüre von griechischen Poeten und Prosaikern, teils in zweistündigen abendlichen Zusammenkünften, wo unter meiner Leitung ein aristophanisches Drama, Teile von Stadtmüllers Eclogae poetarum graecorum, hier und da auch lateinische Dichtungen gelesen wurden. Solches gemeinsames Lesen von altklassischen Autoren unter Leitung eines Lehrers außerhalb der Unterrichtszeit ist aber an mehr als einem deutschen Gymnasium nachweisbar und auch am Berner Gymnasium durch Rektor Finsler eingerichtet, wie Bemerkungen in den Programmen der Anstalt zeigen. Welche größeren Arbeiten endlich aus der klassischen Privatlektüre von Oberprimanern bei uns erwuchsen, habe ich durch Aufzählung der Titel einer Anzahl von solchen auf S. 180 f. des vorigen Jahrgangs in der Anmerkung mitgeteilt.

Nach alle dem vermag ich in den Leistungen, die jetzt aus einigen preußischen Gymnasien als segensreiche Folgen der eingeführten Gabelung und größeren „Bewegungsfreiheit" gemeldet werden, nichts zu erblicken, was nur die Wirkung solcher Gabelung sein kann und wofür Mißstände dieser Lehrplangestaltung gern in Kauf genommen werden müßten.

Endlich verdienen aus den Verhandlungen vom 19. März Aufmerksamkeit Aeußerungen über den Religionsunterricht und zwar speziell in den Volksschulen. Der zur konservativen Partei gehörige Abgeordnete Heckenroth

1) Solche Abänderung der an den preußischen Gymnasien für Mathematik und für Naturwissenschaften angesetzten Stundenmaße hätte offenbar eine Stütze in der trefflichen Bestimmung der letzten Lehrpläne v. J. 1901, wonach die den Naturwissenschaften und die der Mathematik zugeteilten Stundenzahlen in II u. I eine zeitweilige Verschiebung erfahren dürfen, wie dies auch bezüglich der dem Lateinischen und der dem Griechischen zugewiesenen Stunden in OII und I gestattet worden ist.

äußerte: „Es ist zu bedauern, daß unsere Lehrer vielfach schon, was ihr persönliches Glaubensleben angeht, dem modernen religiösen Radikalismus zuneigen; aber unsäglich mehr wäre es noch zu bedauern, wenn ihnen jemals die Freiheit gewährt werden würde, von der Stellung, die sie selbst einnehmen, auch im Unterricht den Kindern gegenüber Gebrauch machen zu können. M. H., wir können unter keinen Umständen zugeben, daß durch das Vortragen liberaler Ideen der Glaube, den die Kinder aus dem Elternhaus mitnehmen, im Religionsunterricht der Schule zerstört wird. Ich spreche es offen aus: dann wäre kein Religionsunterricht viel besser, als ein solcher, der nicht aufbaut, sondern zerstört".

Das Mitglied der freisinnigen Volkspartei Eickhoff erwiderte hierauf: „Der Herr Abgeordnete Heckenroth hat gesagt, der Religionsunterricht müsse im Geiste des kirchlichen Bekenntnisses erteilt werden, sonst würde Verwirrung und Unheil in die Schule hineingetragen. Aber, so frage ich den Herrn Abgeordneten: steht denn die liberale Richtung nicht genau auf demselben Standpunkt, erteilt nicht auch sie den Religionsunterricht im Geiste des kirchlichen Bekenntnisses? Und ich frage weiter: gibt es denn gar keine Volksschullehrer, die der liberalen Richtung huldigen? Der Herr Abg. Heckenroth will also die liberalen Lehrer zur Heuchelei erziehen, indem er ihnen verbietet, in liberalem Geiste das kirchliche Bekenntnis auszulegen".

In dieser Aeußerung zeigt die erste, gesperrt gedruckte Frage eine fast unglaubliche Unkenntnis der Wirklichkeit. Die zweite Frage ist natürlich mit Ja zu beantworten, und ebenso steht uns fest, daß nie ein Lehrer zur Heuchelei erzogen werden soll. Ist aber aus alle dem nicht der Schluß zu ziehen, daß unter Umständen auch für die Volksschule die Dispensation der Kinder vom Religionsunterricht wird zugelassen werden müssen? (Vgl. oben S. 63.)

G. Uhlig.

Mißverständnisse.

Äußerungen des Geh. Oberregierungsrats Adolf Matthias ist während der letzten Jahre im „Humanistischen Gymnasium" von Mehreren, zuletzt von Paul Cauer entgegengetreten worden. Zumal nun unsere Zeitschrift von Vielen gelesen wird, denen die „Monatsschrift für höhere Schulen" wohl nicht in die Hand kommt, scheint es Pflicht, auf eine Erklärung hinzuweisen, die M. in jener Monatsschrift bezüglich seiner inneren Stellung zu den humanistischen Gymnasien abgegeben hat.

Das Januarheft beginnt mit einem Aufsatz, der wie dieser unser Artikel überschrieben ist und in dessen Eingang es heißt: „Es ist nicht gut, wenn Mißverständnisse aufkommen in wichtigen Dingen, die uns allen gleichmäßig am Herzen liegen, und wenn zu fürchten ist, daß unter solchen Mißverständnissen die gute Sache leidet. Solche Mißverständnisse bestehen offenbar unter denen, die sich für das Gymnasium und die humanistischen Studien lebhaft interessieren und die um ihr Wohl und Wehe besorgt sind. Zu diesen rechnet sich auch der Schriftleiter dieser Monatsschrift. Wenn von ihm hier und da auf Schäden im Unterricht an den Gymnasien hingewiesen ist, ... so hat sich bei diesem und jenem Freunde des Gymnasiums Empfindlichkeit geregt, weil ihn die mißverständliche Auffassung beherrscht, als sei mit jenen Ausstellungen eine Herabsetzung des Gymnasiums selbst und eine Herabsetzung der humanistischen Studien überhaupt beabsichtigt. Mag sein, daß hier und da dies oder jenes Wort zu hart geklungen hat. Wäre mein Interesse für diese altehrwürdige Anstalt nicht so groß, die Wertschätzung der humanistischen Studien nicht so herzlich und warm,

dann würden die Worte minder lebhaft gewählt sein, und sie würden philisterhafter Gleichgültigkeit verwandter gewesen sein, die ja in der ruhigen und angenehmen Lage ist, ihre Stellung und ihre Empfindungen niemals zu kompromittieren. — Es scheint mir deshalb wünschenswert zur Jahreswende, da man gute Wünsche so gern betont, einmal Worte über das Gymnasium und über die humanistischen Studien hierher zu setzen, die, wie mir scheint, im Kreise der Freunde des Gymnasiums weniger beachtet sind."

M. meint seinen Aufsatz in der „Internationalen Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik" (Jahrg. I Nr. 20 S. 616—632), auf den P. Cauer im vorigen Heft unserer Zeitschrift S. 2 Bezug nimmt und in dem M., wie er sagt, den Befürchtungen vieler Freunde des Gymnasiums, daß die Pflege der Antike im Schwinden, ja Verschwinden begriffen sei, entgegengetreten ist, und zu beweisen versucht hat, daß gerade das Gegenteil von dem der Fall sei, was man befürchte. Aus diesem Aufsatz sind auf den dann folgenden Seiten die wesentlichsten Stücke wiederholt, und daran sind die Worte geschlossen: „Nach diesen Darlegungen wird man mir zugestehen müssen, daß ich nicht inhaltsleere panegyrische Wendungen gebracht habe und daß ich das Anrecht aufrecht erhalten kann, als Freund humanistischer Studien und des Gymnasiums zu gelten. Ich habe in dieser Beziehung meine Stellung nicht um einen Zoll breit geändert."

Auf S. 5 werden wir auf den „Sprechsaal" verwiesen, mit dem die Hefte der Monatsschrift abzuschließen pflegen. Dort kommt nun M. noch einmal auf die Mißverständnisse zurück. Der Kaiser hatte in der Dezemberkonferenz 1890 den Wert des lateinischen Aufsatzes bei der Art des Betriebes, die er selbst als Schüler kennen gelernt hatte, geleugnet und sich rügend darüber ausgesprochen, daß Leistungen, die mit so unrechten Hilfsmitteln zustande gebracht worden seien, Lob geerntet, während die deutschen Aufsätze gewöhnlich viel geringere Noten erhalten hätten. An die Zitierung dieser kaiserlichen Worte knüpfte M. in seiner Geschichte des deutschen Unterrichts S. 254 die Bemerkung, daß sie „grell die unwahre Arbeit an unseren Gymnasien beleuchten, die, wie uns die weitere Entwicklung des deutschen Unterrichts und die für seinen Bereich in Frage kommende Begründung von Aufsatzfabriken beweist, nicht so ruhmreich ist, wie es die starrgläubigen Freunde des Gymnasiums in Presse, Parlamenten und Vereinen preisen. Sind diese Freunde des humanistischen Gymnasiums unter sich, so werden ähnliche Erinnerungen, wie die kaiserlichen, in ihnen auftauchen, und wenn sie ehrlich die Schulzustände beurteilen und die Wahrheit bekennen, dann mirabile videtur, quod non rideat haruspex, cum haruspicem viderit. Denn nirgendwo wird soviel auf Eselsbrücken gewandelt, als auf den Pfaden, die zu sogenannter humanistischer Bildung führen." Diese Worte hatte Direktor Müller-Blankenburg in seinem Baseler Vortrag (sieh S. 169 in Heft V unseres vorigen Jahrgangs) als Schmähungen bezeichnet. M. erwidert, daß, wer sie unbefangen lese, sie nicht mißverstehen und in ihnen keine Schmähung erblicken könne, „es müßte denn sein, daß es eine Schmähung wäre, wenn man die Dinge mit richtigem Namen nennt." M. hält also seine Behauptungen durchaus aufrecht.

Betrachten wir die Streitfrage mit der Ruhe, die einem nichtpreußischen Schulmann natürlich ist. Denn daß M. mit „unseren Gymnasien" nicht auch die sächsischen, württembergischen u. s. w., kurz nicht alle deutschen Gymnasien, sondern nur die preußischen meint, dürfen wir annehmen, da ihm bezüglich des übrigen Deutschlands die zu einer solchen Kritik unerläßliche eigene Erfahrung doch wohl nicht zu Gebote steht.

Wir meinen, es erheben sich gegenüber den angeführten und inkriminierten Worten von M. folgende interpretatorische Fragen: 1. Werden in jenen Sätzen

die preußischen Gymnasien in genereller Weise (nicht etwa mit Beschränkung auf einzelne Anstalten) unwahren Arbeitsbetriebes, insbesondere auf den Gebieten des klassischen und deutschen Unterrichts, beschuldigt? 2. Wird den Freunden des Gymnasiums, die ihre Stimme rühmend für diese Anstalten erheben, nicht bloß Verblendung vorgeworfen, sondern auch ihre Wahrheitsliebe stark in Zweifel gezogen? Zur Beantwortung dieser Fragen rein exegetischer Art wird sich wohl Jeder befugt fühlen, und wir unsererseits können sie nur mit einem zweifelsfreien Ja beantworten.

Anders steht es mit der Frage nach der sachlichen Richtigkeit der in Matthias' Worten liegenden Behauptungen. Zu ihrer Beantwortung sind nur die preußischen Schulmänner und die dortigen nichtschulmännischen Freunde der Gymnasien wirklich kompetent, und sie haben ja teilweise schon eine sehr entschiedene Antwort gegeben. Ich kann nur sagen, daß ich an die Richtigkeit jener Behauptungen nicht glaube, kann aus eigener Erfahrung nur sagen: was ich selbst vor mehr als einem halben Jahrhundert als Schüler des Stettiner Marienstiftsgymnasiums erlebt habe, widerspricht den Aussprüchen von M., abgesehen natürlich von den in keiner Schulklasse fehlenden Faulpelzen, und wenn ich mit früheren Schulkameraden, Leuten der verschiedensten Lebensstellungen, auf unsere gemeinsame Lehrzeit zu sprechen gekommen bin, so haben wir, auch wenn wir ganz unter uns waren, kein Augurenlächeln miteinander ausgetauscht, sondern mir ist ehrliche, tiefe, ja mehrfach begeisterte Anerkennung dessen entgegengetreten, was uns diese Schule besonders in der Vorbereitung für wissenschaftliches Arbeiten gewesen ist.

M. hat zur Begründung seiner Ansicht von dem unwahren Arbeitsbetrieb zwei Beispiele von ausgedehnter Benutzung deutscher Uebersetzungen antiker Autoren an preußischen Gymnasien angeführt. Und wer wollte bezweifeln, daß die betriebsame Fabrikation von Schülerhilfen, die speziell für den Zweck der Täuschung hergerichtet sind und überall reklamehaft angepriesen und ausgeboten werden, auch ihre Abnehmer findet. Sie wird sie, nebenbei bemerkt, dort am ehesten finden, wo durch starke Beschränkung von Uebungen, die geeignet sind das sprachliche Wissen der Schüler zu festigen, allmählich immer größere Schwäche der grammatischen Kenntnisse eintritt. Aber es ist mir sehr schwer glaublich, daß in Preußen nur wenige Lehrer merken sollten, wo mit fremdem Kalbe gepflügt wird (wo die vorgebrachte Weisheit lediglich Reproduktion einer gedruckten Hilfe oder Belehrung durch einen Kameraden ist), — nur wenige die Mittel kennen sollten, bei deren Anwendung den sich auf solche Hilfen verlassenden Schülern kein Erfolg, sondern Schaden für ihre Beurteilung und ihr Weiterkommen erwächst.

Uebrigens wäre es Unrecht, zu übergehen, daß M. gegen Ende seiner zweiten Erörterung verspricht: wenn sein Buch eine zweite Auflage erlebe, werde er die Worte, die Anstoß erregt haben, so deutlich fassen, daß niemand sich verletzt fühlen solle. Auch muß erwähnt werden, daß er zuletzt noch eine Anmerkung hinzufügt, die folgendermaßen lautet: „Ob auch an realen Anstalten solche Eselsbrücken, die für direkte Täuschung eingerichtet sind, Unheil anrichten, vermag ich nicht zu beurteilen. Die Aufsatzfabriken liefern jedenfalls an höhere Schulen aller Art. Aber bis jetzt tritt die Dissonanz zwischen Ideal und Wirklichkeit an realen Anstalten noch nicht so grell zutage, wie an den Gymnasien." Das „bis jetzt" und „noch nicht" eröffnet da freilich den realistischen Anstalten eine traurige Aussicht und verheißt den humanistischen Gymnasien und ihren Freunden gewissermaßen ein solamen miseris. — Wenn das Unheil, das die Aufsatzfabriken bei ungeschickten Lehrern stiften, sich auch auf die realistischen Anstalten erstreckt, so erhellt, wie wenig dasselbe mit dem, was den Gymnasien eigentümlich ist, in

ursächlichem Zusammenhang steht. — Daß Eselsbrücken zum Verständnis lateinischer Schriftsteller, soweit sie an Gymnasien Schaden stiften, dies auch an Realgymnasien tun, kann, glaube ich, ohne nähere Untersuchung angenommen werden; und an höheren Schulen aller drei Gattungen wird sicherlich die Benützung von deutschen Uebersetzungen französischer und englischer Autoren vorkommen. — Wenn man sich endlich überhaupt nach dem Vorkommen des Gebrauchs verbotener Hilfe umschaut, wäre auch daran zu denken, daß sicher noch immer an Anstalten aller Gattungen die mathematischen Lehrer nicht ganz ausgestorben sind, die nicht vermögen, die ganze Klasse zu fördern und zu verhindern, daß die Mehrzahl der Schüler von den Kenntnissen einiger lebt.

Würde man die Frage stellen, ob M. mit dem Lehrplan der humanistischen Gymnasien in Preußen unzufrieden ist, so müßte diese auf Grund früherer Meinungsäußerungen, die er vor zwei Jahren im Abgeordnetenhaus noch gegenwärtig „Wort für Wort mit ganzem Herzen und vollem Bewußtsein zu unterschreiben" erklärte, durchaus verneint werden. Finden sich doch dort Ausdrücke des höchsten Lobes für die pädagogische Wirkungskraft der altklassischen Sprachen, die mehr als die modernen zu willensstarkem Können erzögen, da ein sehr starker Wille, eine angespannte Aufmerksamkeit des Knaben dazu gehöre, um sich von der modernen Zerfahrenheit und Vielgestaltigkeit des Gedankens abzuwenden zu antiker Einfachheit und Geschlossenheit. Deshalb passen die antiken Sprachen nach Matthias' Ausspruch auch so gut zu alt-preußischer Zucht und Strenge und erschienen dem großen König beide als unentbehrliche Unterrichts- und Erziehungsmittel. Vortrefflich hat M. ferner den großen bildenden Wert des beständigen Messens der fremden Sprachen an der einheimischen beim Uebersetzen hervorgehoben, und wie der dadurch für die Einsicht in die Muttersprache erzielte Gewinn wesentlich größer sei bei den stärker von dem Deutschen abweichenden klassischen Sprachen, als bei den modernen, — hat die Vorzüge besonders der griechischen Sprache betont, deren wunderbarer Natur wir schlechterdings nichts Gleichartiges aus dem geistigen Besitztum irgend eines Volkes der Vergangenheit oder Gegenwart zur Seite zu stellen vermöchten, — und hat zu dem Zweck der pädagogischen Wirkung solcher Vorzüge verlangt, daß die antiken Literaturen unmittelbar an der frischen Quelle und nicht in den künstlichen Präparaten unvollkommener und trübender Uebersetzungen genossen würden. Dieser Anschauung entsprechend kommt er in seinem Aufsatz über die „Heidelberger Erklärung" dann zu dem Ergebnis: „Zugeständnisse mag das Gymnasium immerhin denen machen, die auf Vereinfachung seiner Organisation dringen, nur keine Zugeständnisse den Fanatikern der Nützlichkeit. Das Nützliche in der Welt befördert sich ja von selbst. Das Ideale muß von der Schule gepflanzt werden".

Es ist klar, mit dem Lehrplan des humanistischen Gymnasiums ist M. nicht unzufrieden, sondern nur mit dem Unterrichtsbetrieb, und doch wohl auch nicht mit dem an allen Anstalten (so allgemein auch seine Worte in der Geschichte des deutschen Unterrichts tatsächlich lauten). Wir dürfen annehmen, daß er bei seinem Tadel nicht das rühmlichst bekannte, von ihm selbst während einer ganzen Reihe von Jahren geleitete Düsseldorfer Gymnasium im Auge hatte. Auch über andere, so das Frankfurter Goethegymnasium, hat er sich wiederholt lobend geäußert und in einer Weise, der alle verständigen philologischen Lehrer zustimmen werden, nämlich indem er die Fertigkeit, die dort in der Anwendung der klassischen Sprachen erstrebt und erzielt werde, rühmte. In der dritten Sitzung der Junikonferenz vom Jahre 1900 sagte er, nachdem er bemerkt hatte, daß es vor allen Dingen darauf ankommen werde, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die seit 1892 sehr wankend gewordene Sicherheit des grammatischen Wissens unserer Gymnasialjugend wieder zu festigen:

„Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden. Denn das alte Gymnasium wird sich doch dies Recht nicht nehmen lassen und nicht Gefahr laufen wollen, überboten zu werden durch das Reformgymnasium. Am Goethegymnasium zu Frankfurt gedeihen die Sprechübungen tatsächlich in ganz erfreulicher Weise“. Und in den Maiheften 1903 und 1906 der „Monatsschrift für höhere Schulen“ wurde auf die am Goethegymnasium gehaltenen griechischen Abiturientenreden als erfreuliche und vorbildliche Ergebnisse des dortigen griechischen Unterrichts hingewiesen; Aeußerungen, bei deren Erwähnung ich nur bemerken mußte (Hum. Gym. 1903 S. 148, 1906 S. 220), daß diese Leistungen keineswegs als etwas gelten dürften, was an anderen deutschen Gymnasien durchaus nicht zu finden sei.

Doch Ausnahmen abgerechnet, ist M. offenbar mit dem Lehrbetrieb der preußischen Gymnasien, wenigstens im klassischen und deutschen Unterricht, nicht zufrieden. Das erinnert uns an seine amtliche Stellung. Bis jetzt ist es, wenn ich nicht irre, noch nicht vorgekommen, daß ein vortragender Rat des preußischen Unterrichtsministeriums Schäden, die er im Unterrichtsbetrieb irgend einer Schulgattung entdeckt zu haben glaubte, wiederholt, in öffentlicher Rede und in Publikationen, zum Gegenstand eifriger polemischer Besprechung gemacht hätte, sondern die an solch leitender Stelle befindlichen Männer haben sich darauf beschränkt, durch ihr amtliches Wirken für Abstellung der empfundenen Mißstände Sorge zu tragen. Anders Matthias. Es ist aber sicher anzunehmen, daß er sich auch jener amtlichen Aufgabe unermüdlich widmen wird. Allerdings eine immense Aufgabe, falls die Schäden, die er sieht, wirklich in dem von ihm angenommenen Umfang vorhanden sein sollten. Aber er besitzt ja auch eine immense Arbeitskraft. Als ich die Sammlung seiner gesammelten Aufsätze mit lebhafter Zustimmung zu den darin enthaltenen Erörterungen besprach (Hum. Gym. 1901 S. 203—205), schloß ich mit dem Wunsch: „Möchten wir Matthias auch in Zukunft nicht bloß vom Regierungstisch oder in Ministerialerlassen hören“. Ich tat es mit dem Gedanken, daß es leider häufig Beamten der höchsten Unterrichtsverwaltung nach dem Uebertritt in diese nicht mehr möglich gewesen ist, ihre schriftstellerische Tätigkeit fortzusetzen: hat doch selbst ein Mann von so hoher Begabung, wie Bonitz, nach Antritt seines Postens im Ministerium das nicht mehr vermocht. Bei Matthias sehen wir dagegen jetzt eine gesteigerte Fruchtbarkeit. Welche Zeit und Mühe mag ihn nicht allein die so überaus umfangreiche Geschichte des deutschen Unterrichts gekostet haben! Ein Mann von solcher Schaffenskraft wird nun auch gewiß die Uebelstände beseitigen, die er so ungemein schmerzlich im Betriebe des preußischen Gymnasialunterrichts empfindet (und zugleich auch ähnliche Mißstände im Betrieb der dortigen realistischen Schulen), so daß es von ihm mit Bezug auf seine Ausstellungen einst heißen wird: *ὁ τρώσας καὶ ἰάσατο*! G. Uhlig.

Aus Oesterreich.

Wir haben im vorigen Heft nach Zeitungsberichten Kunde gegeben nicht bloß von dem wunderlichen Vortrag, den Wilh. Ostwald am 3. Dez. v. J. in Wien gehalten, sondern auch von der Protestversammlung, die durch des Genannten Abenteuerlichkeiten veranlaßt wurde. Man besorgte, und ganz mit Recht, daß diese Behauptungen trotz ihrer starken Verkehrtheit bei Urteilslosen Anklang finden würden. Denn Ostwalds Ansichten stimmen zu zwei anderen törichten, aber jetzt ziemlich verbreiteten Meinungen und Forderungen: zu dem Verlangen nach der Einheitsschule und zum Wunsche nach noch weiter gehender Entbürdung der bemitleideten angestrengten Jugend. Nun hat das 5. Heft der „Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums“ in Wien ein genaues, auf stenographischer Niederschrift beruhendes Protokoll jener Versammlung gebracht, von dem wir recht sehr empfehlen möchten Kenntnis zu nehmen. Interessant ist in diesem Bericht unter

anderem, wie gezeigt wird, daß Ostwalds „biologische und psychographische Untersuchung großer Forscher", die die Nichtsnutzigkeit der gymnasialen Lehrpläne beweisen soll, auf Sand gebaut ist. Eine Anzahl Exemplare dieses Heftes bin ich in der Lage auf Wunsch kostenfrei Mitgliedern unseres Vereins zur Verfügung zu stellen.

Am 18. Januar 1908 fand dann eine dritte außerordentliche (ungemein stark besuchte) Versammlung der Wiener Gymnasiumsfreunde statt, in der auf Einladung des Vereinsvorstandes unser Paul Cauer einen „mit stürmischem Beifall" aufgenommenen Vortrag hielt und wo die folgende lebhafte Diskussion die vom Verein vertretene Sache gleichfalls vortrefflich verfocht. Ueber den ganzen Verlauf dieser Zusammenkunft wird genau das sechste Heft der „Mitteilungen" berichten. Wir bringen in unserem nächsten Heft Cauers Rede vollständig und ein kurzes Referat über die Debatte.

Unmittelbar nach dieser Versammlung begann dann die Mittelschulenquete, über die in verschiedensten Zeitungen Oesterreichs und Deutschlands viel und zumteil Widersprechendes zu lesen war. Referat und Meinungsäußerung über sie verschieben wir auf die Zeit, wo wir das ausführliche offizielle Protokoll, dessen Druck, wie wir hören, soeben zu Ende geführt wird, durchgearbeitet haben werden. Zugleich soll das erste Ergebnis der Enquete, die neue österreichische Verordnung „für die Abhaltung der Reifeprüfung an Gymnasien und Realschulen", besprochen werden. G. U.

---

† Eduard Zeller.

So ist nun auch der teuere Mann, der unseren Verein in den ersten Jahren seines Bestehens leitete, von uns gegangen, nach dem, der als zweiter den Vorsitz übernahm, der 94jährige nach dem 90jährigen.

Was Zeller Deutschland, der ganzen gebildeten Welt als Forscher und Schriftsteller gewesen und fortwirkend sein wird, das haben Berufenste und Beredteste mit treffenden und warmen Worten am 21. März auf dem Pragfriedhofe in Stuttgart gesagt, das hat Windelband auch in der Frankfurter Zeitung mit derselben feinen, überzeugenden und erhebenden Charakterisierung dargelegt, mit der er im vorigen Sommer den Entwicklungsgang des um ein Jahrzehnt jüngeren Freundes von Zeller, Kuno Fischers, gezeichnet hat.

Zellers Geschichte der griechischen Philosophie ist in der Tat nicht bloß ein Meisterwerk philologischer Forschung und Darstellung, ein großartiger und in allen Teilen klarer und schöner Bau, der aus unzähligen, mit unendlichem Fleiß zusammengetragenen und scharf geprüften Steinen errichtet ist, ein bewundernswertes Vorbild für die Kunst, die Gedanken früherer Denker nachzudenken und in ihren Ursprüngen zu begreifen, sondern das Werk kann mit Recht auch eine Tat im Geistesleben unserer Nation genannt werden, insofern es ganz wesentlich zur Hütung unseres besten Bildungserbes, des hellenischen, beigetragen hat. Und keineswegs nur als Historiker hat Zeller dauernde Bedeutung, sondern seine Betonung des für alles Philosophieren grundlegenden Wertes der Erkenntnistheorie und daß er in wirkungsvollster Weise den Ruf „Zurück zu Kant" erhob, hat der weiteren Entwicklung philosophischer Gedankenarbeit einen mächtigen Antrieb gegeben.

Aber für die, welche für die Wahrung und Hebung der humanistischen Schulbildung in Deutschland kämpfen, hat Zeller noch eine andere Bedeutung. Er stand zu uns nicht bloß mit dem Gewicht seines Namens, sondern überall mithandelnd, wo er glaubte helfen zu können.

Friedrich der Große hat einmal scherzend im Hinblick auf das Platonische Staatsideal bemerkt: wenn er eine Provinz unglücklich machen wollte, so würde

er ihr einen Philosophen zum Oberpräsidenten geben. Das trifft wohl auf die Mehrzahl der modernen Philosophen zu, auf Zeller nicht. Er war ein Mann, der neben der genialen Beanlagung und dem nie ermattenden Eifer für Lösung wissenschaftlicher Fragen hervorragendes Talent und Interesse auch für Verwaltungssachen besaß. Bei der Feier seines 90sten Geburtstages kam dies in rührender Weise zum Ausdruck durch eine Stelle in der Zuschrift der Stadt Marburg, wo hervorgehoben wurde, welche Verdienste sich ihr Ehrenbürger um das öffentliche Wohl erworben habe, so als Vorsteher des Privatarmenvereins. Diese administrative Begabung und Zellers liebenswürdige, vermittelnde Art machten auch, daß ihm alle Kreise, denen er angehörte, gern die Erledigung schwieriger Angelegenheiten anvertrauten. Als er von Berlin schied, um seinen Lebensabend in der württembergischen Heimat neben dem Sohn und dessen Familie zuzubringen, da hörten wir aus dem Munde Mommsens die Klage, wie man ohne Zeller an der Berliner Universität und in der Akademie auskommen solle.

So konnten wir uns auch, als das Schiff des Gymnasialvereins 1890 in die hochwogende See ging, keinen besseren Steuermann wünschen. Und als er nach einigen Jahren bat, diese Aufgabe nunmehr einem Anderen zu übertragen, hörte damit nicht etwa seine Anteilnahme an unseren Verhandlungen und Kämpfen auf. Bei der 1898 in Stuttgart stattfindenden Vereinsversammlung sprach er mit jugendlicher Lebhaftigkeit über die unvergängliche Erziehungskraft der griechischen Sprache und Literatur und über die Ausdehnung, die der Unterricht in ihnen haben müsse, um diese Kraft zu voller Wirkung zu bringen. Und bis zu der Zeit, wo das abnehmende Augenlicht ihn an jeder eigenhändigen Korrespondenz hinderte, erhielt ich fast jährlich briefliche Beweise treuesten Festhaltens an unserer Vereinigung, Briefe, deren Schriftzüge das Zittern der Greisenhand zeigten, aber ohne Einbuße an ihrer Klarheit erlitten zu haben. Zeugnis für die hier ausgesprochene Gesinnung legte auch nach dem Tode des Vaters der Sohn ab, der Mediziner Prof. A. Zeller in Stuttgart, der an unser Stuttgarter Vorstandsmitglied, Professor H. Planck, schrieb: „Die Sache des Gymnasialvereins war meinem Vater, wie wenige, ans Herz gewachsen, und jede neue Abbröckelung, die der Humanismus im Lauf der Jahre erfuhr, betrachtete er wie ein ihm persönlich zugefügtes Leid."

Auch vor der Gründung unseres Verbandes hat Zeller bei jeder Gelegenheit seine Stimme für die gymnasiale Schulbildung erhoben. Wir gedenken unter anderm an einen in den „Vorträgen und Abhandlungen" wieder abgedruckten Aufsatz, an die Schrift über Gymnasium und Realgymnasium, an seine in der Nationalzeitung erschienene Erwiderung auf die Erklärung medizinischer und naturwissenschaftlicher Dozenten vom November 1890, an die von ihm verfaßte Erklärung der großen Mehrzahl Berliner Universitätsprofessoren vom 7. Dezember desselben Jahres und an die zwei längeren Vota, die er auf der Berliner Dezemberkonferenz abgab. In der vierten Sitzung handelte es sich um die Zurückweisung schrecklicher Schilderungen von Mißständen an Berliner Gymnasien, besonders vom Uebelstand der Ueberbürdung. Nachdem schon Hinzpeter und andere hierauf entgegnet hatten, sprach Zeller:

„Ich kann nur bestätigen, was Herr Geheimrat Schrader schon bemerkt hat, daß wir zu unsrer Zeit wenigstens ebenso viel gearbeitet haben als unsere heutigen Gymnasiasten und uns nicht überbürdet gefühlt haben. Ich habe von meinem 14. bis zum 18. Jahre, und ich nicht allein, sondern viele meiner damaligen Kameraden, gewiß 10 Stunden täglich an Wochentagen dem Unterricht, der Bearbeitung der Aufgaben und den Privatstudien gewidmet, von denen damals jeder ordentliche Schüler das Eine oder Andere trieb. Wenn es jetzt anders geworden ist, so hat das nicht selten Gründe, für die die Schule nicht verantwortlich ist. Namentlich in Berlin bringen es die Verhältnisse einer großen Stadt, die Lebensweise in einzelnen Familien, und die Schwäche und der Mangel an Einsicht auf Seiten der Eltern mit sich, daß für die Arbeiten der jungen Leute Erschwerungen vorhanden sind, die nicht überall da sind und sein müssen. Einem der anwesenden Vertreter der hiesigen Unterrichtsverwaltung ist unlängst von einem Vater geklagt worden, sein Junge habe bis 1 Uhr in der Nacht arbeiten müssen. Als dann gefragt wurde, wann er mit der Arbeit angefangen habe, wurde geantwortet: Gerade, als wir aus dem Theater gekommen waren."

Wenn die Menschen mit höherer Bildung heute auch eingeteilt werden können in solche, die voll Dankbarkeit dessen gedenken, was sie der von ihnen besuchten höheren Unterrichtsanstalt schulden, und in diejenigen, welche nur Worte der Ausstellung oder gar der Verunglimpfung für ihre Lehrer und ihre Schule haben und meinen, daß aus ihnen bei anderer Vorbildung mehr geworden wäre, so gehörte Zeller sehr entschieden zur ersten Klasse. Das berühmte Maulbronner Seminar, in dem er die letzten vier Jahre seiner Gymnasialzeit zubrachte, galt ihm stets als eine Anstalt, die in vollkommenster Weise die Pflichten der Unterweisung und der Erziehung erfüllt habe. Auf sie weist er mit den ersten Worten des angeführten Passus hin, und auf seine dortigen Erfahrungen geht zweifellos auch der Schluß dieses Votums zurück, wo er die Schule preist, die in ihren Zöglingen den Ehrgeiz weckt, alles, was sie tun, recht zu machen, und in ihnen das Gefühl persönlicher Verantwortung festigt. „Die Bildung des Charakters ist nicht Sache der Lehre, sondern Sache der sittlichen Übung, der Gewöhnung, und die Gewöhnung, welche die Schule ihren Schülern zu erteilen hat, ist in erster Linie die Gewöhnung an Gehorsam und Arbeit."

Von mehr als einer Seite ist zur Charakterisierung von Zellers Wesen ein Ausdruck griechischer Lebensweisheit verwandt worden, *σωφροσύνη*, und wer wollte leugnen, daß dieses Wort in der ganzen Fülle seines Inhalts auf ihn paßt. Auch was Aristophanes dem Sophokles nachrühmt: *ὁ δ' εὔκολος μὲν ἐνθάδ', εὔκολος δ' ἐκεῖ*, dürfen wir dem von uns Geschiedenen nachrufen. Mit dieser *σωφροσύνη* und *εὐκολία* aber und der wundervollen Schlichtheit im Auftreten des Mannes verband sich energische Entschiedenheit in Gegnerschaft wie Fürsprache, wo es nötig war, und auch manches scharfe Wort hat man von Zeller gelesen und gehört, so wenn auf Leute die Rede kam, die im Grunde humanistisch gesinnt, der Bequemlichkeit oder schlottrigem Zweifelmut oder lächerlicher Angst vor Rückständigkeit nachgaben, wo es die Verteidigung unserer Sache galt.

Es gibt, glaube ich, wenige Gräber, an denen die Klage so vollkommen verstummen muß vor den Empfindungen des Dankes und der Erhebung und Aneiferung. Die gütige Vorsehung hat uns den Entschlafenen länger gegönnt, als selbst unsern ersten Kaiser, und gegönnt in unvergleichlicher Frische von Körper und Geist, eines von den nicht seltenen Beispielen dafür, daß angestrengte, unermüdliche geistige Arbeit etwas recht Gesundes ist. Bei der Feier seines 90sten Geburtstags (so wurde mir, dem durch Unwohlsein fern Gehaltenen, berichtet) beantwortete er die überaus zahlreichen Ansprachen ohne Ermüdung stehend, alle mit individuellen Beziehungen und meist zugleich mit Beifügung humoristischer Bemerkungen. Am Mittag waren um ihn in seinem Haus die auswärtigen Gäste versammelt. Am Abend aber ließ er es sich nicht nehmen, auch einer Nachfeier im Hause seines Sohnes beizuwohnen. Erst als Mitternacht schon nahte, mahnte den Neunzigjährigen die in den achtziger Jahren stehende Gemahlin: es sei nun wohl Zeit, an die Ruhe zu denken. Auch in den folgenden Jahren blieb Zellers Teilnahme an wissenschaftlichen und persönlichen Angelegenheiten ungemein rege. Noch vor zwei Jahren sprach er mir über eine ihn interessierende Berufungssache und über eine Einzelfrage in der Geschichte der griechischen Philosophie mit Eifer und vollster Klarheit. Der Geist ist vom Körper nicht überlebt worden. Den der Erde Entreißten aber hat der sanfteste Todesbote abberufen. Ehren wir das Andenken des Unvergeßlichen nicht bloß alle Zeit mit Worten, sondern mit nie wankendem Ausharren bei der Fahne, zu der er gestanden.

G. Uhlig.

Literarische Anzeigen.

Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern herausgegeben von Dr. **Joseph Loos,** k. k. Landesschulinspektor in Linz. Mit 256 Abbildungen und 6 Separatbeilagen. 2. Band. (M—Z). Wien und Leipzig 1908. Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn. 1100 S., geh. 15 Mk., elegant gebunden 17 M.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von **W. Rein** in Jena. Zweite Auflage. 5. Band: Klassenorganisation der Volksschule bis Munterkeit. Langensalza H. Beyer und Sohn 1906. 982 S. — 6. Band: Musikalische Erziehung bis Präparieren. 1907. 927 S. — 7. Band: Prinzenerziehung bis Schulberichte. 1908. 932 S.

Daß die Loos'sche und die Rein'sche Encyklopädie nicht Konkurrenzunternehmen sind, geht schon daraus hervor, daß beide Herausgeber sich unter den Mitarbeitern auch des anderen Handbuchs befinden; es zeigt sich aber auch sonst auf den ersten Blick. Nach Umfang und Preis ist das von Loos herausgegebene Werk ein Buch, das sich der einzelne Lehrer bequem anschaffen kann, wogegen die Encyklopädie von Rein mehr in Bibliotheken der Lehrerkollegien als in Privatbüchereien zu finden sein wird.

Wir haben die erste und zweite Hälfte des 1. Bandes vom Handbuch des Jenenser Professors in seiner zweiten Auflage auf S. 64 und 244 des 14. Jahrgangs unserer Zeitschrift angezeigt und den ersten Band des österreichischen Handbuchs auf S. 248 f. des 17. Jahrgangs. Unser günstiges Urteil ist durch die oben genannten Bände durchaus bestätigt worden.

Die 2te Auflage des Reinschen Handbuchs hätte passend auf dem Titel als eine wesentlich vermehrte bezeichnet werden können. Was im 4. Band der ersten Aufl. steht, findet sich jetzt fast ganz im 5ten, und wie wesentlich die hier hinzugekommenen Vermehrungen sind, mag die Aufzählung der neuen Artikel zeigen: Klassenorganisation der Volksschule von J. Tews, Klassenunterricht und Hausunterricht von K. König, Konzentration im Lehrplan der höheren Schule von J. Loos, Konzentration in der gewerblichen Fortbildungsschule von A. Haese, Kretisches Schulwesen von J. E. Kalitsunakis, Krüppelheim von H. Krukenberg, Bildende Kunst in der Erziehungsschule von Conr. Schubert, Kunst und Gymnastik von E. Neuendorff, Land-Erziehungsheime von H. Lietz, Lautschrift von J. Spieser, Lehren und Lernen von O. Willmann, Lehrerbibliotheken der höheren Schulen von R. Ullrich, Leichtsinn von W. Meyer,

Mädchenheime von F. Zimmer, Mittleres Mädchenschulwesen von Joh. Meyer. Die sehr erwünschte Erweiterung bezüglich der Geschichte der Pädagogik und des ausländischen Schulwesens zeigen im 6. und 7. Band die Artikel Neugriechisches Schulwesen von P. Oikonomos, Niederländisches Schulwesen von D. Bos, Friedr. Wilh. Nietzsche von E. Weber, Norwegisches Schulwesen von Andr. Faerden und vier anderen norwegischen Pädagogen, Joh. Fr. Oberlin von Eugenie Oberlin, Orientalisches Erziehungs- und Bildungswesen von O. Willmann, Oesterreichisches Schulwesen von R. Hornich, Bernh. Overberg von D. Petry, Platos Erziehungslehre von P. Natorp, Rhabanus Maurus von Türnau, Charles Rollin von D. Petry, Arthur Schopenhauer von O. Flügel; auch sind für den Schluß des Werkes Artikel über das portugiesische, rumänische, russische und schottische Schulwesen in Aussicht gestellt. Bei der Ausführlichkeit, mit der das Ausland besprochen ist (der Artikel über kretisches Schulwesen umfaßt 20 Seiten) und bei den mannigfachen Aenderungen, die auch im Ausland die Organisation des Unterrichts in den letzten Zeiten vielfach erfahren hat, geben die betr. Artikel im Reinschen Handbuch öfter eine wertvolle Ergänzung zu der so verdienstlichen ersten Zusammenstellung von Angaben über das ausländische Unterrichtswesen in dem Baumeisterschen Handbuch.

Artikel der ersten Auflage, die man auf den ersten Blick in der zweiten vermißt, sind hier fast alle unter anderem Titel zu finden. Nur eine Ausnahme, die mir nicht gerechtfertigt erscheint, habe ich bemerkt. Warum ist der Artikel über den hochverdienten österreichischen Pädagogen Vinzenz Ed. Milde jetzt ganz weggelassen, der nach Erscheinen des eingehenden, schönen Buchs von Wotke vielmehr eine Erweiterung hätte erfahren müssen? Es wäre gut, wenn ein solcher Artikel den Nachträgen im letzten Band beigesellt würde.

Den Wert der meisten neuen Artikel verbürgen, wie den der meisten alten, schon die Namen der Verfasser. Mit besonderer Freude wird man die weitere Beteiligung von O. Willmann und von P. Natorp begrüßen.

Unter den ungefähr 130 Mitarbeitern an der Encyklopädie von Loos besteht, wie natürlich, die weit überwiegende Zahl aus Oesterreichern; reichsdeutsche habe ich nur zehn gefunden: Paul Cauer, Oskar Jäger, Rud. Lehmann, Christian Muff, Paul Natorp, Wilhelm Rein, Ernst von Sallwürk, † Hermann Schiller, Richard Wehmer, und meine Wenigkeit. Aber weit entfernt davon, der Verbreitung des Buches in Deutschland Eintrag zu tun, wird dieser Umstand, denke ich, derselben förderlich sein. Denn so wenig man in Deutschland mit gar manchen Punkten der österreichischen Organisation des höheren Unterrichts einverstanden ist, so entschiedenen Respekt hat man mit Recht vor österreichischen Pädagogen, Praktikern und Theoretikern; und gerade die in Deutschland bekanntesten und geschätztesten, wie O. Willmann, haben sich an dem in Rede stehenden Werk reichlich beteiligt. Auch da, wo wir nicht beizustimmen vermögen, oder wo wir von Einrichtungen hören, die wir nicht nachzuahmen geneigt sein werden, können wir lernen. Und dadurch, daß das österreichische Schulwesen sich gegenwärtig in einem Reformstadium befindet, wird das Interesse an pädagogischen Stimmen aus Oesterreich gemehrt.

Als einen anderen Vorzug der österreichischen Enzyklopädie haben wir bei der Anzeige des 1. Bandes die Verschiedenheit der Standpunkte bezeichnet, die durch verschiedene Mitarbeiter vertreten sind. Gleich nachdem ich dies geschrieben, teilte mir Jemand mit, in einer reformerischen deutschen Zeitschrift sei ein Schmerzensschrei darüber zu lesen gewesen, daß ich den Artikel über Reformschulen schreiben würde. Nun, wenn jetzt ein so schmerzlich Berührter den Artikel liest, wird er, glaube ich, zugeben müssen, daß derselbe sine ira geschrieben ist, wie ich mich denn auch seit dem Aufkommen der Reformanstalten mit manchem ihrer Vertreter friedlichst mündlich und brieflich ausgesprochen habe. Der Zorn war immer bloß bei denjenigen vorhanden, die verlangten, daß die Reformgestaltung des Gymnasiums allgemein durchgeführt würde, ohne zu begreifen oder ohne zu bedauern, daß mit solcher Verallgemeinerung dem humanistischen Unterricht das Grab gegraben werde. — Auch angesichts des 2ten Bandes finde ich es recht zweckmäßig, daß verschiedene Richtungen hier zu Wort gekommen sind und daß wir den Eindruck eines Sprechsaals, nicht den einer einheitlichen, einseitigen Parteiäußerung empfangen.

Vergleichen wir die Reihen der Artikel in den beiden Encyklopädien mit einander, so fällt alsbald ein Plus von Artikeln in dem österreichischen Handbuch in die Augen, die sich auf einzelne pädagogische Praktiker und Theoretiker und Personen der Unterrichtsverwaltung oder auf die Schuleinrichtungen einzelner Staaten beziehen. So finden sich hier biographische Notizen über H. Ferd. Maßmann, Alfred Maul, Ernst Münch, Fr. Paulsen, K. H. von Raumer, Adam Riese, Plutarch, Quintilian, über die wir im Reinschen Buch nichts erfahren. Ferner hat Loos Artikel über die Schuleinrichtungen der verschiedenen Staaten Deutschlands, nicht bloß Preußens, sondern auch Sachsens, Sachsen-Weimars, Sachsen-Altenburgs, Sachsen-Koburg-Gothas, Oldenburgs, und von Reuß ä. L. und j. L. u. s. w. aufgenommen, während Rein diese alle glaubte bei Seite lassen und sich auf die außerdeutschen Staaten beschränken zu sollen.

An Umfang und hinsichtlich des Eingehens

in die unzähligen pädagogischen Fragen stehen selbstverständlich die Artikel des österreichischen Werks gegen die des anderen weit zurück. Ich habe nur eine und wohlbegreifliche Ausnahme gefunden, die Artikel über das österreichische Schulwesen.

Die gewiß von allen Lesern bewillkommnete Ausstattung der Wiener Encyklopädie mit zahlreichen Bildern von Personen, Gebäuden, Schuleinrichtungen, Gegenden wird im zweiten Bande ebensoviel Beifall erfahren, wie im ersten.

Sehr praktisch haben wir am Schluß von Band II das alphabetische Inhaltsverzeichnis gefunden, das sich nicht bloß auf die in besonderen Artikeln behandelten Personen und Sachen bezieht, sondern auch auf all das, was gelegentlich näher besprochen ist. Die Reinsche Encyklopädie wird statt dessen am Ende des letzten Bands sicher wieder das ebenfalls sehr brauchbare „Systematische Inhaltsverzeichnis“ bringen.

Und so komme ich am Schluß dieser Besprechung zu einer aufrichtigen Empfehlung beider, sich in mehrfacher Hinsicht höchst zweckmäßig ergänzender Encyklopädien. G. U.

Historisch-pädagogischer Literatur-Bericht über das Jahr **1906**. Herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 15. Beiheft zu den Mitteilungen der Gesellschaft. Berlin A. Hofmann und Komp. 1908. 240 S.

Während 1905 und 1906 der Jahresbericht über die neuen Erscheinungen auf dem Gebiet der Erziehungs- und Schulgeschichte stückweise in den einzelnen Heften der von der Gesellschaft herausgegebenen „Mitteilungen“ erschien, ist hier zum ersten Mal der Bericht über ein Jahr in einem „Beiheft“ zusammengefaßt, eine sehr praktische Neuerung, deren Ausführung geleitet wird von Prof. Dr. Heubaum und Dr. Richard Galle; als Mitarbeiter waren diesmal außerdem tätig 12 Herren aus Preußen, 4 aus Sachsen, je 1 aus Oesterreich, Bayern, Württemberg, Hessen, Sachsen-Koburg-Gotha, Anhalt, zu denen hoffentlich noch andere aus anderen deutschen Staaten und aus der Schweiz treten werden, weil nur dann eine einigermaßen vollständige Berichterstattung erzielt werden kann.

Die einzelnen Abschnitte sind bezeichnet mit den Titeln: I Bibliographie; II Kulturgeschichte, Biographien; III Pädagogik und Bildungswesen (Gesamtentwicklung, Pädagogen, Schulmänner); IV Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (Klöster und Orden, Universitäten, Fachschulen, Privat- und Prinzenerziehung); V Unterrichtsgegenstände (Religion, Französisch und Englisch, Mathematik und Physik, Naturwissenschaften); VI Kindes- und Schülerleben; VII das Mittelalter; VIII Humanismus; IX Neuzeit (Preußen, Sachsen, Württemberg, Hessen, Thüringische Staaten). Mängel, insbesondere Lücken in dieser Einteilung fallen ja alsbald in die Augen; aber es wäre sehr falsch, sie zu tadeln. Sie haben ihren Grund in den Grenzen, die durch das diesmal vorliegende Material und die zu Gebot stehenden Arbeitskräfte gezogen wurden. Was diesmal fehlt, kann und wird, hoffen wir, das nächste Mal nachgeholt werden. Die Behandlung aber des Stoffes ist, soweit wir das Heft durchgegangen haben, alles Lobes wert. Man erhält hier nicht bloß Titel und kurze Inhaltsangaben, sondern es wird so viel mitgeteilt, daß man ganz gut ein Urteil darüber gewinnen kann, ob die besprochene Publikation der Art ist, daß man sie sich für die eigenen Studien beschaffen und genau durchgehen muß, oder ob einem die Kenntnisnahme des Auszugs genügt. Und solche Hilfe gegenüber der immer mehr anwachsenden Flut auch der historisch-pädagogischen Literatur ist ungemein schätzenswert

Erwünscht ist auch das beigefügte Autoren-Register und praktisch, daß die Titel der excerpierten Schriften jeweils in Anmerkungen unter dem Text genannt sind. Ein Sachregister wäre ja auch sehr willkommen, und es soll laut Vorwort im nächsten Bericht nachgeholt werden. Wenn aber an dieses Versprechen die Frage geknüpft wird, ob es nicht an der Zeit wäre, den geringen Mitgliedsbeitrag (5 Mk.) zu erhöhen, so möchte ich mir erlauben, auch hier vor der Ausführung dieses Gedankens dringend zu warnen. Diese Maßregel hat bei anderen Vereinen schon zu einem Mitgliederabfall geführt, durch den statt des erhofften Plus der Einnahme vielmehr ein Minus eintrat. Und das ist auch ganz begreiflich bei der ins Ungeheuerliche gesteigerten Anzapfung, der der Geldbeutel Vieler heutzutage infolge des gesteigerten Vereins- und Gesellschaftswesens unterliegt. G. U.

Beiträge zur hessischen Schul- und Universitätsgeschichte. Im Auftrage der Gruppe Hessen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von D. Dr. W. **Diehl**, Stadtpfarrer in Darmstadt, und Dr. A. **Messer**, Prof. in Gießen. Band 1, Heft 3. 1908. Kommissionsverlag von Emil Roth in Gießen. 130 S.

Neben den Publikationen, die aus der Kasse der ganzen Gesellschaft für Schulgeschichte bestritten werden und den Mitgliedern unentgeltlich zugehen (den Mitteilungen und Beiheften), lassen auch einzelne Gruppen von sich aus noch dies und jenes Heft erscheinen, so die hessische, die zwar keine bedeutende Mitgliederzahl besitzt, aber in liberalster Weise von der Landesregierung unterstützt wird. Das oben angezeigte Heft enthält „Mitteilungen über die Bücherei des Hessischen Schulmuseums“ von Wilhelm Diehl, einem der rührigsten und verdientesten Mitglieder unserer Gesellschaft, und eine „Ge-

schichte des Landgraf-Ludwig-Gymnasiums in Gießen" von dem als pädagogischen Schriftsteller ebenfalls wohlbekannten Gymnasial- und Universitätsprofessor August Messer. In der letzteren Arbeit findet sich vieles, was nicht bloß zur Einsicht in die Entwicklung des höheren Unterrichts im 16. 17. 18. Jahrhundert wertvoll ist, sondern gleicherweise viel Licht über religiöse und kirchliche Streitigkeiten dieser Jahrhunderte verbreitet. U.

Festschrift zum dreihundertjährigen Jubiläum des Kgl. Joachimsthalschen Gymnasiums. I. Teil: **Geschichte des Joachimsthalschen Gymnasiums** 1607—1907 von Dr. **Erich Wetzel,** Oberlehrer u. Adjunkt. Mit Portraits, Vollbildern, Vignetten, Plänen und einer Karte. Halle, Waisenhausbuchhandlung 1907. 417 S. in Lexikonformat. — II. Teil.: Zur **Statistik des J. Gymnasiums.** Beiträge von Prof. Dr. Ernst **Bahn,** Oberl. Dr. Ernst **Fritze,** Oberl. Karl **Todt,** Oberl. Dr. Erich **Wetzel.** Ebenda. 70 S. in 4°.

Eine ganz hervorragende Leistung auf dem Gebiete der deutschen Schulgeschichte, ein höchst dankbarer Stoff, mit größter Gründlichkeit erforscht und in ansprechendster Form dargestellt. Der erste Abschnitt des ersten Teils schildert die in der Tat sehr wechselvollen Schicksale und Erlebnisse der Fürstenschule, die ersten 30 Jahre 1607—1636 in Joachimstal, die 14 Jahre von der Zerstörung bis zur Wiederherstellung, das Gymnasium in der Burgstraße von 1650—1880 und das Leben im Wilmersdorfer Heim von da bis zur Gegenwart. Der zweite Abschnitt, dessen Herstellung gewiß besonders mühevoll gewesen ist, behandelt die wirtschaftliche Fundierung und die Entwicklung der wirtschaftlichen und rechtlichen Verhältnisse; der dritte die Verwaltungs- und Aufsichtsorgane; der vierte, der wohl für Manche das größte Interesse haben wird, enthält die Geschichte des Alumnats; der fünfte endlich handelt vom Lehrerkollegium, den Klassen und dem Unterricht, dessen eigenartige, durch bedeutendste Männer stark beeinflußte Entwicklung, in 7 Perioden eingeteilt, zur Darstellung gekommen ist (1607-1636, 1647—1707, 1707—1775, unter Meierotto, unter Snethlage, unter Meineke, von 1857 bis zur Gegenwart unter Kießling, Schaper und Bardt). Unter den im Anhang mitgeteilten Einzelheiten möchten wir besonders auf die Verzeichnisse der von 1607—1826 und von 1826—1888 benützten Lehrbücher hinweisen; erheiternd werden die S. 381—386 abgedruckten Speisezettel der Alumnen wirken. Wenn der Verfasser um Nachsicht für diesen „ersten Versuch einer eingehenden und umfassenden Darstellung des Joachimsthalschen Schulinstituts" bittet, so haben wir dem gegenüber die Empfindung, daß schwerlich in kommenden Zeiten von Jemand die hier abgehandelten Materien besser werden untersucht und dargelegt werden: was wir vermissen, ist nur dasjenige, was Wetzel selbst als noch zu Leistendes bezeichnet hat: „die eigentliche Schulgeschichte [er meint die Geschichte der Schülerleistungen], die sich auf einer sorgfältigen Durcharbeitung der Aufzeichnungen in den Klassenbüchern, der noch vorhandenen Schülerarbeiten, namentlich der Abiturientenarbeiten, der Versetzungs- und Examenprotokolle und der Zeugnisse aufzubauen hätte." Daß auch dieses Supplement einen Bearbeiter finde, halten wir allerdings für höchst wünschenswert. Die Geschichte der Schülerleistungen ist bisher zu sehr gegen die der äußeren Schicksale der einzelnen Anstalten und ihrer Lehrpläne und Gesetze in Erforschung und Darstellung zurückgetreten, und was von den Schülern früherer Zeiten prästiert ist, geht aus den Unterrichtsordnungen noch keineswegs genügend hervor.

Besonders hervorheben aber müssen wir noch die prächtige Ausstattung dieses ersten Teils der Festschrift: wir gedenken besonders der vortrefflichen Bilder mehrerer Leiter der Anstalt.

Im zweiten Teil, der genaue Verzeichnisse von Lehrern und Schülern (Angaben über Gesamt- und Klassenfrequenzen, über Durchschnittsalter und Konfession der Zöglinge, über die Abiturienten von 1789—1904) enthält, dürften sich weitere Kreise am meisten wohl für die biographisch-bibliographischen Verzeichnisse der Lehrer von 1607—1899 interessieren. Hier finden wir aus dem 19. Jahrhundert eine solche Fülle von Männern, die als Gelehrte auf den verschiedensten Gebieten der Wissenschaft Glänzendes geleistet und in jungen oder auch in späteren Jahren ihre Kraft dem Joachimsthalschen Gymnasium gewidmet haben, daß damit zugleich die wesentlichste Erklärung gegeben ist für die Tatsache, die uns aus dem Verzeichnis der Abiturienten entgegentritt, die Tatsache, daß eine ganz ungewöhnlich große Anzahl von Zöglingen dieser Anstalt Hervorragendes im Leben geleistet hat. Wie jämmerlich erscheint doch neben solchen Ergebnissen das generelle Nörgeln und Schmähen über Organisation und Unterrichtsbetrieb an unseren Gymnasien, bei dem man so zu reden liebt, als ob man die allgemeine Meinung verträte.

Dem bei Lehrern und Schülern das Gymnasium Joachimicum verbreiteten Bewußtsein, daß ihm angehört zu haben eine Ehre sei, entspricht ihre Anhänglichkeit. Schöner Ausdruck ist dieser Empfindung bei dem jüngsten Jubiläum von den früheren, noch lebenden Lehrern der Anstalt in einer Adresse gegeben worden, die wir uns nicht versagen mögen, hier zum Abdruck zu bringen. Sie ist uns durch die Freundlichkeit des Geh. Regierungsrats Imelmann zugegangen und, wenn wir nicht irren, von ihm verfaßt.

„An dem festlichen Tage, an dem das Joachimsthalsche Gymnasium auf drei Jahr-

hunderte seines Bestehens zurückblickt, dürfen in dem Kreise der Glückwünschenden die nicht fehlen, die in fernerer oder näherer Vergangenheit als Lehrer an ihm tätig gewesen sind und seinem Konzil der Professoren und Adjunkten angehört haben.

„Es erfüllt uns mit freudiger Genugtuung, daß wir dieser alten und angesehenen Schule gedient, eine längere oder kürzere Strecke ihres Lebens miterlebt, an ihren pädagogischen Aufgaben mitgearbeitet haben. Unsere Wirksamkeit am Joachimsthalschen Gymnasium verteilt sich auf sehr verschiedene Jahre und Jahrzehnte, und sie liegt bei nicht Wenigen von uns noch jenseits des Epochenjahres 1880 [der Uebersiedelung nach Wilmersdorf], so daß ihre Erinnerungen ganz an dem altersgrauen, schlichten, nun längst verschwundenen Hause haften, das sich nichts träumen ließ von der geräumigen Pracht des neuen Joachimsthals. Der große Moment dieser Gedenkfeier aber läßt die zeitlich und örtlich Getrennten sich ihrer Zusammengehörigkeit bewußt werden und vereinigt sie in gemeinsamem Empfinden und Betrachten.

„Die Bedeutung, die dem Joachimsthal in der Geschichte des Unterrichtswesens und in der Gelehrtengeschichte zuerkannt wird, die geist- und kraftvollen Persönlichkeiten, die es geleitet und gestaltet haben, die vielen ausgezeichneten, auf mannigfachen Gebieten des theoretischen und des praktischen Lebens bewährten Männer, die als Joachimsthaler Alumnen oder Hospiten in der Stille humanistischer Studien sich Talent und Charakter gebildet hatten, und nicht zuletzt unserer Fürsten mehr als einmal huldvoll betätigtes persönliches Interesse an dieser ihrer weisen und hochherzigen Stiftung — das alles steht uns heute erhebend vor der Seele.

„Und wenn nun, schon nach einem Menschenalter, abermals eine Periode in dem wechselvollen Leben des Joachimsthals zu Ende geht, wenn es aus dem Umkreis der Hauptstadt des Reiches in die Landschaft zurückkehren soll, die seine erste Heimat war, so möge, das ist unser inniger Wunsch, die Rückwanderung kein Zurückweichen sein, vielmehr dies so eigenartige, so schicksalsreiche und doch so standhafte Gebilde, von großen Erinnerungen getragen, durch große Ueberlieferungen verpflichtet, nach wie vor im Wettstreit der Schulen und der Bildungsarten bestehen und sich in den vordersten Reihen der höheren Lehranstalten Preußens und des deutschen Vaterlandes behaupten."

Die ersten Unterschriften sind die von dem inzwischen gestorbenen Philologen Adolf Kirchhoff und dem Philosophen Wilhelm Dilthey.

G. U.

Geschichte des Unterrichts im Stifte Schotten in Wien von Dr. Albert **Hübl**, Professor am k. k. Schottengymnasium und Stiftsbibliothekar. Herausgeg. anläßlich der Zentenarfeier der Anstalt. Wien, Hofverlagsbuchhandlung Karl Fromme 1907. 335 S. 6,25 Mk.

Es ist mir lieb, nach der Festschrift zu der Säkularfeier einer berühmten preußischen protestantischen Bildungsanstalt eine ähnliche Publikation zu Ehren eines bedeutenden österreichischen katholischen Gymnasiums anzeigen zu können. Interesse für die Erziehungsanstalten des Ordens S. Benedicti habe ich zuerst in der Schweiz durch Bekanntschaft und Gedankenaustausch mit Ordensbrüdern von Maria-Einsiedeln und Engelberg gewonnen. Wesentlich erhöht aber wurde dieses Interesse durch genauen Einblick in den Unterrichtsbetrieb und die Erziehungsweise der berühmten Benediktinerschule in Kremsmünster während der Tage, wo ich als Gast des Hochw. Hn. Abtes Achleuthner in der Anstalt weilte und mit dem in wissenschaftlicher wie didaktischer Hinsicht ungemein tüchtigen Lehrerkollegium verkehren konnte. So nahm ich mit persönlicher Anteilnahme das oben bezeichnete Buch zur Hand, in dem die pädagogische Wirksamkeit der Schotten-Benediktiner in Wien dargestellt ist aus Anlaß der Feier des hundertjährigen Bestehens des Schotten-Gymnasiums, aber nicht mit Beschränkung auf diese Zeit, wo die Schule den Staatsschulen konform gestaltet gewesen ist, sondern mit Ausdehnung auf die ganze, viele Jahrhunderte umfassende erziehliche Tätigkeit des Ordens in der österreichischen Hauptstadt. Und die hier gebotene Geschichte der früheren Zeiten verdient in gleichem Maße die Aufmerksamkeit der für Schulgeschichte Interessierten, wie die der näherliegenden. In einem ersten Abschnitt wird über die Klosterschule des Mittelalters gehandelt, im zweiten von der Umgestaltung des Unterrichts durch humanistische Einflüsse bis zur Begründung höherer Studien (1500 bis 1686), der dritte reicht dann bis zur Gründung des Schottengymnasiums und schildert das sechsklassige Gymnasium (bis 1848) und das achtklassige (bis zur Gegenwart). Ueberall ist bis in das Einzelnste eingegangen und durch urkundliche Belege eine klare Anschauung vermittelt, z. B. ein lat. Aufsatz aus dem Jahre 1844 über den Charakter Karls des Großen abgedruckt und ein deutsches Schülergedicht aus demselben Jahr in fünffüßigen Jamben, eine aufgegebene Hausarbeit: „Monolog des Regulus, welcher überlegt, ob er zu Rom bleiben oder nach Carthago zurückkehren soll." Für alle Seiten der Erziehung und des Unterrichts bietet das Buch geschichtlichen Stoff, z. B. auch für das von dem Orden einst sehr gepflegte Schuldrama: S. 83—85 wird uns der Inhalt einer freudig endigenden Tragödie Aepitus (Aipytos) szenenweise mitgeteilt, in der Ringen und Sieg des Sohnes der Merope vorgeführt wurde, am Schluß ein Tanz der nobilis iuventus von Messenien. S. 85 f. erhalten wir die Titel einer Anzahl anderer Dramen. Auffallen könnte der Prozentsatz von akatho-

lischen Schülern in neuerer Zeit, der sich 1878 auf 12,12 belief. Auch Israeliten haben dort vielfach ihre Gymnasialbildung erhalten: 1878 waren es im Ganzen 71. Ein berühmter Schüler des Schottengymnasiums in jüngerer Zeit war Robert Hamerling. Daß Männer dort gebildet sind, die später im öffentlichen Leben eine von dem Standpunkt der Patres O. S. B. abweichende Richtung einschlugen und daß diese doch in vollstem Maße anerkannt haben, was sie der Anstalt verdanken, dafür ist ein treffliches Beispiel die Art, wie der sozialdemokratische Reichstagsabgeordnete Pernerstorfer sich in der Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums vom 27. Oktbr. 1906 über die humanistische Schulbildung ausgesprochen hat. G. U.

August Scheindler, Pro Gymnasio. Ein Beitrag zur Kenntnis des gegenwärtigen Zustandes des österreichischen Gymnasiums. Sonderausgabe aus der Festschrift zum 100-jährigen Jubiläum des Schottengymnasiums in Wien. Wien und Leipzig, W. Braumüller, 1908. 69 S.

Der Verfasser, Landesschulinspektor für Niederösterreich, hat sich den Dank aller Freunde des humanistischen Gymnasiums verdient, als er sich entschloß, seine pietätvolle Gelegenheitsschrift weiteren Kreisen zugänglich zu machen. Inmitten der verworrenen und verwirrenden Stimmen, die ohne Kenntnis der Tatsachen unentwegt nach einer Schulreform verlangen, um für ihr Wolkenkuckucksheim Platz zu gewinnen, hat es der Verfasser, der, wenn einer, sich als kompetent ansehen darf, für seine Pflicht gehalten, die Dinge, wie sie sind, sachlich und schlicht darzulegen. Seine verantwortungsvolle Stellung ermöglicht es ihm, dem Phrasenschwall der Reformer die nüchternen, aber zuverlässigen Zahlen der Statistik entgegenzustellen, in der Hoffnung, dadurch die Zahl derer zu verringern, die das Gymnasium zwar nicht kennen, aber mißbilligen. Das ist in diesem Augenblick um so wichtiger für Oesterreich, als erst vor kurzem der commis-voyageur für Schulreform, Herr Ludwig Gurlitt, in Wien eine „pikante Plauderei" zum Besten gegeben hat und nach ihm der Leipziger Chemiker Ostwald eine fulminante Anklagerede gegen den Sprachunterricht, die seine wissenschaftlichen Qualitäten in eine üble Beleuchtung stellte. In ruhigster Weise antwortet der Verfasser allen Einwürfen und Bedenken, indem er seine Argumente an geeigneter Stelle durch Zahlen beweist. Gerade dadurch wird seine Schrift für uns Reichsdeutsche so interessant. Wir erfahren die Art und den Umfang der lateinischen und griechischen Lektüre an mehreren Schulen, die tatsächlichen Ergebnisse der Privatlektüre, die Prozentsätze der häuslichen Nachhülfe, die Zahl der Meldungen und Resultate bei den Schlußprüfungen, die Ergebnisse der Versetzungen u. a. Sehr lehrreich ist die Besprechung einer Tacitusstelle (Anm. II, 39), an der gezeigt wird, wie fruchtbar sich der Ertrag des Uebersetzens aus dem Original darstellte. Der Schluß der kleinen, aber gehaltreichen Schrift beschäftigt sich mit den Mängeln, mit denen Leiter und Lehrer der österreichischen Gymnasien zu kämpfen haben, wie mit den überlangen Ferien, der Verkürzung der Stunden, der Ueberfüllung der Klassen und dem „wunden Punkt der Organisation des österreichischen Gymnasiums": „es ist das Stundenausmaß für alle Gegenstände aufs allerknappste bemessen worden". Dies wird vor allem an der Stundenzahl in den alten Sprachen aufgezeigt, wo 50 und 28 österreichische 68 und 36 deutschen Wochenstunden gegenüberstehen. Die Ausführungen des Verfassers decken sich hier vollständig mit meinem Basler Vortrag. Dies ist ohne Zweifel der Grund, warum man in Oesterreich der Privatlektüre eine so wichtige Stelle eingeräumt hat; es ist die einzige Möglichkeit, die knappe Zeit des Schulunterrichts durch Belastung der häuslichen Arbeitszeit zu ergänzen, ein Verfahren, in dem ich eben nur einen Notbehelf sehen kann. Ich kenne diese Privatlektüre aus meiner eigenen Schülerzeit und weiß, daß sie außer der Erhöhung der Arbeitszeit die Gefahr der flüchtigen, nur nach dem Stoff verlangenden Lektüre mit sich führt. Zur Zeit ist keine Gefahr in unserem Gymnasialunterricht größer, als das „Um-den-Text-herum-übersetzen", eine Methode, die gelegentlich sogar als höhere Weisheit empfohlen wird. Doch, wie gesagt, im Herzen denkt der Verfasser genau so wie der Schreiber dieser Zeilen und würde es mit Freuden begrüßen, wenn dem österreichischen Gymnasium die Pflege der Eigenart zugebilligt würde, die dem preußischen vom König selbst zugesagt ist. Zum Schluß noch Eins. Könnten sich die Unterrichtsverwaltungen nicht entschließen, geeigneten Schulmännern für Besuche von Schulen anderer Länder Zeit und Geld zur Verfügung zu stellen? Es wäre doch außerordentlich lehrreich für uns Preußen, die süddeutschen und österreichischen Schulen zu besuchen, und umgekehrt wohl auch. Wer vergleichen und beobachten kann, wird stets reichen Gewinn für sich und auch die Sache heimbringen. Man ist in Berlin recht freigebig gegen oft sehr junge Franzosen, Engländer und Amerikaner, die unsere Schulen studieren wollen. Könnte man nicht auch uns gelegentlich mit einem Permesso bedenken? Inzwischen empfehle ich die Schrift „Pro Gymnasio" auf das wärmste und wünsche den österreichischen Freunden und Gesinnungsgenossen einen glücklichen Fortgang ihrer Bestrebungen.

Friedrich Aly.

Vorträge und Aufsätze von Hermann Usener. 1907. B. G. Teubner. 259 S. 5 Mk.

Ungeahnte hochwichtige Funde und die

daran sich knüpfende Fülle neuer Fragen unterstützen zweifellos höchst wesentlich die klassische Philologie der Jetztzeit in ihrem Verteidigungskampf, und beste Hoffnung auf den Sieg geben auch die Scharen junger Männer, die sich seit etwa zwei Lustren zu unseren Fahnen gestellt haben. Aber die meiste Hilfe und Zuversicht gewährt doch der Umstand, daß unserer Wissenschaft im 19. Jahrhundert eine Anzahl von Meistern erstanden sind, die nach verschiedenen Richtungen neue Bahnen gebrochen haben und denen zu folgen für die Jüngeren Freude und Ehre ist. Daß zu diesen Meistern in erster Linie auch Hermann Usener gehört, braucht wahrlich keinem Philologen gesagt zu werden. Aber unsere Zeitschrift lesen ja auch nicht wenige Nichtphilologen, und auch an sie denken wir bei dem Hinweis auf ein Buch, das wie wenige geeignet ist, auch den außerhalb des Kreises der Fachgenossen Stehenden Hochachtung vor Zielen und Leistungen der Altertumswissenschaft einzuflößen, und das zugleich dieselbe Empfindung gegenüber der bedeutenden, scharf ausgeprägten Persönlichkeit des Verfassers dieser Erörterungen wecken muß.

Denen, die mit dem Studenten Usener in näherer Beziehung gestanden haben, gewährt es eine eigenartige Freude, diese goldenen Früchte seiner Forschungen zu lesen und wieder zu lesen und mit dem zusammenzuhalten, was seine Kommilitonen einst mit Sicherheit von ihm erwartet haben. Er galt den jüngeren, die neben ihm zu Füßen des mit Begeisterung verehrten Meisters Ritschl saßen, schon damals als Autorität. Die quaestiones Anaximeneae, die er vor seiner Uebersiedelung nach Bonn als Senior des Göttinger philologischen Seminars zum Andenken an die kurz nach einander gestorbenen Lehrer K. Fr. Hermann und Schneidewin verfaßt hatte, wurden von Ritschl als eine Arbeit bezeichnet, mit der der Verfasser hätte rühmlichst promovieren können. Entzückt waren wir über Useners praefatio zu der von der Heptas besorgten Ausgabe des Granius Licinianus, nicht am wenigsten über die Hinrichtung Pertz des Jüngeren, qui labori non pepercit, pepercit ingenio. Unvergeßlich ist mir ferner Useners von O. Jahn vollzogene Promotion, bei der fast alle bösen Sieben in der flotten disputatio sich hören ließen und auch Ritschl schöne Worte sprach, in denen seine große Hochschätzung des promovendus zum Ausdruck kam. Wie überhaupt gesagt werden kann, daß die tirones einer Wissenschaft auf der Universität von älteren Kommilitonen nicht minder als von Professoren für die Einrichtung ihrer Studien gefördert werden können, so trat dies bei dem Verhältnis der jüngeren zu Usener in klarster Weise hervor: wir staunten ihn nicht bloß an, sondern empfingen von ihm in gelegentlichen Gesprächen vortrefflichste Winke.

Was dem Philologen großen Stiles eignet, die Verbindung minutiösester Einzelforschungen auch sprachlicher Art mit feinsinnigster Kombination alles Forschungsdetails zu umfassenden Anschauungen, die weite, nichts ausschließende Umschau auf dem großen Gebiete seiner Wissenschaft, die Begeisterung für die großen Erscheinungen des Altertums, die meisterhafte Technik in der Behandlung der überlieferten Texte und die Fähigkeit, was Menschen entlegener Zeiten und andersgeartete Völker gedacht und empfunden haben, in kongenialer Weise nachzudenken und nachzuempfinden, all das besaß Usener.

Die Wichtigkeit von Forschungsmaterial, das auf den ersten Blick wertlos scheint, ist von ihm wiederholt scharf betont worden. In der Vorrede zur Ausgabe der unter dem Namen des Alexander von Aphrodisias überlieferten Probleme kommt er auf die Meinung zu sprechen, daß die Philologen sich häufig um die gleichgiltigsten Kleinigkeiten bemühen: id esse philologorum, ut quas tangere pigeat alios sordes, illi arripiant contrectent deterant, und fährt dann fort: ignorare isti videntur vetus illud, nihil in studiis tam parvum esse tamque contemptum et abiectum, unde aeternae veritatis scintilla nulla emicet. Und beim Hinweis auf die absolute Notwendigkeit genauester sprachlicher Kenntnisse führte er gern das Wort des größten Philologen des sechzehnten Jahrhunderts an: utinam bonus grammaticus essem. Ein solcher grammaticus war er selbst tatsächlich, und oft beschäftigten ihn gleichzeitig neben einander Fragen umfassendster Art und mikroskopische Sprachstudien, so in Berlin weitreichende Probleme aus der Geschichte der griechischen Philosophie und die Ueberlieferungen der griechischen Grammatiker über das stumme (nachlautende) Jota und ihre Verwertung.

Wenn ich an die wiederholten Begegnungen mit ihm nach den Bonner Studientagen denke, so erinnere ich mich, wie erstaunt ich fast bei jedem Wiedersehen, sobald unser Gespräch auf wissenschaftliche Gegenstände kam, über die neuen Provinzen war, die er erobert hatte, vollkommen erobert. Denn wo er anfing zu graben, da mußte er seiner Natur nach in die Tiefe gehen. Am merkwürdigsten trat mir das entgegen, als er begonnen hatte, sich intensiv mit den Problemen des Urchristentums zu beschäftigen. Schon der äußere Anblick des Büchermaterials, das ihm hierbei diente, gab einen Eindruck davon, wie er auch hier nach allen Seiten auf den Grund ging. Und als ich eines Tages von ihm kommend die Bonner Universitätsbibliothek besuchte und bei den Bücherbrettern der Patristik die Bemerkung machte: „Hier haben Sie aber noch sehr viel freien Raum“, da wurde mir geantwortet: „Die Bücher, die hier ihren Stand haben, sind alle bei Geheimrat Usener“. Um so spaßhafter war für mich der Ausspruch eines theologischen Professors, der mir bald darnach Usener als einen dilettantischen Wilderer auf dem Gebiet der

urchristlichen Forschung bezeichnete. Die Vertreter zweier evangelisch-theologischer Fakultäten urteilten anders bei Useners 70stem Geburtstag.

Und noch eins, das zum großen Philologen gehört, besaß Usener in unübertrefflicher Weise, die vollendete Kunst der schriftstellerischen Darstellung. Der Ausdruck, der deutsche wie der lateinische, deckt hier vollkommen den Gedanken, nirgend ein Zuwenig, so daß man zu studieren hätte, was er will, nirgend aber auch ein Zuviel von Verständlichkeit; nicht selten erhebt sich die Rede, wo ihn die Größe des Darzustellenden ergreift, zu poetischem Schwung, aber nirgend haben wir die Empfindung rhetorischen Ueberschwangs. Keine unnötigen Abschweifungen, auch in der Polemik nicht, wie er denn (nach eigener Aussage am Schluß des letzten von ihm selbst zum Druck gebrachten, wundervollen Aufsatzes über den Keraunos) Polemik eigentlich nicht liebte, sondern sie nur, wo sie notwendig schien, übte, dann allerdings mit einer Deutlichkeit, die nichts zu wünschen übrig ließ, z. B. bei der Beurteilung des Mannes, durch den in Heidelberg die klassische Philologie Jahrzehnte lang systematisch verödet worden ist (in der Vorrede zu K. L. Kaysers, seines geschätzten Lehrers, homerischen Abhandlungen).

Die oben bezeichnete Sammlung von Vorträgen und Aufsätzen Useners hat Albrecht Dieterich, der in doppelter Hinsicht der Berufenste hierzu war, herausgegeben. Usener selbst hatte, so hören wir im Vorwort, eine derartige Sammlung geplant und dieselben Aufsätze aufnehmen wollen, die jetzt vereinigt sind; nur den letzten hat Dieterich aus eigener Entschließung hinzugefügt, „Die Flucht vor dem Weibe", Bearbeitung einer altchristlichen Legende, die sich trefflich an Anderes in dem Band anschließt. Zugleich erfahren wir zu unserer Freude, daß die kleinen Schriften Useners in den nächsten Jahren gesammelt erscheinen werden. Die vorliegende Sammlung ist vorausgeschickt, um bald einem weiteren Leserkreis die Kenntnis der Forschungsweise und der Anschauungen des von uns Gegangenen zu vermitteln.

Jeden für historische Wissenschaften Interessierten wird vor allem die an der Spitze stehende Rektoratsrede Useners über Philologie und Geschichtswissenschaft fesseln. Mit meisterhafter Klarheit wird gezeigt, wie wenig eine Scheidewand zwischen beiden gezogen werden kann. S. 26: „Philologie ist eine Methode der Geschichtswissenschaft und zwar die grundlegende, maßgebende. Denn nur sie besitzt in ihrer Kenntnis der sprachlichen Form die letzte Gewährleistung für das richtige Verständnis des Ueberlieferten". Zugleich wird das Verhältnis der Archäologie zur Philologie gezeichnet. Anfang und Ende aller geschichtlichen Forschung ist „das geschriebene Wort, ja mit engerer Begrenzung können wir sagen, die Literatur." „Epigraphik und Archäologie nehmen, jede für sich, die Kraft des Einzelnen in einem Maß in Anspruch, daß unwillkürlich Scheidung der Arbeit Platz gegriffen hat. Und dennoch wird heute, wo die speziellen Aufgaben sich so vermehrt haben, jeder Vertreter dieser Fächer, der nicht in unwissenschaftlicher Einseitigkeit sich beschränkt, der Abhängigkeit seiner Forschung von der literarischen sich voll bewußt sein." Vortrefflich ist dargelegt, wie die Kunst sprachlicher Deutung nicht bloß das Fundament für alle Erforschung des Lebens der Kulturvölker bildet, sondern etwas Naturnotwendiges für uns ist. „Die klassische Philologie würde bleiben, selbst wenn der letzte Wunsch aller Feinde deutscher Bildung erreicht und an die Stelle des Gymnasiums die Realschule getreten wäre. φιλολογεῖν, das Streben nachzuempfinden und nachzudenken, was bedeutende Menschen vor uns empfunden und gedacht, ist ein den Menschen eingeborenes Bedürfnis nicht minder wie φιλοσοφεῖν, das Suchen nach Wahrheit". Und am Schlusse die ermutigende Apostrophe an die Fachgenossen, daß sie die Benennung „Epigonen" nicht verdrieße oder gar entmutige. „Ein jeder ist Nachzügler seiner Vorgänger, aber jedem Geschlecht ist seine besondere Bestimmung zugefallen. Freilich, die Fülle des Stoffs und der Aufgaben hat sich unendlich vermehrt, und die Ruhmeskränze, die uns locken, hangen höher. Um so angestrengter haben wir, statt im Bewußtsein des Epigonentums zu verzagen, unsere Kräfte einzusetzen, um der Kette des wissenschaftlichen Fortschritts unser Lebenswerk als brauchbares Glied zufügen zu können". Es ist ersichtlich, wie man besonders auch jungen Studierenden der Philologie wünschen muß, daß sie diese Rede lesen, studieren.

Am nächsten verwandt ist ihr der zuerst in den Preuß. Jahrbüchern veröffentlichte Aufsatz „über Organisation der wissenschaftlichen Arbeit". Es ist aber nicht eine Frage der Gegenwart, die hier abgehandelt wird, wie man etwa nach dem Titel vermuten könnte, sondern ein erhebendes, glänzendes historisches Bild, das uns entworfen wird: die machtvolle und in ihren Wirkungen unvergängliche Art, wie Platon und Aristoteles es vermocht haben, ihren Schülern zu den verschiedenartigsten Forschungen den begeisternden Trieb einzupflanzen und die Wege zu weisen. „Niemals ist die Hoheit und Menschenwürdigkeit des Strebens nach wissenschaftlicher Wahrheit so tief, so glühend empfunden worden [als in der Akademie Platos]. Es ist die wahre Religion für diesen Kreis". Für Mathematiker ist vorzüglich lesenswert die Darlegung der auf Platos direkten Einfluß zurückzuführenden mathematischen und astronomischen Studien.

Den Vortrag „über vergleichende Sitten- und Rechtsgeschichte" haben wir auf der Wie-

ner Philologenversammlung gehört und erinnern uns lebhaft des Eindruckes, den er hervorrief, insbesondere die überzeugende Begründung der Ansicht, daß dem germanischen Recht für die vergleichende Sitten- und Rechtsgeschichte dieselbe maßgebende Bedeutung beizumessen sei, wie sie das Sanskrit für die vergleichende Sprachforschung besitze. Diese Abhandlung ist unter den hier gesammelten zugleich diejenige, aus der die Leser am besten im Stande sein werden die Arbeitsweise Useners kennen zu lernen, wie er die aus den verschiedensten, entlegensten Gebieten gewonnenen Bausteine mit bewundernswertem, baumeisterlichem Geschick verwandt hat.

Die übrigen Stücke der Sammlung gehören der Religionswissenschaft an. Voran tritt die für Religionsgeschichte epochemachende Schrift über Mythologie, es folgen die Abhandlungen „über Geburt und Kindheit Christi", über „Legenden der heiligen Pelagia", über „Die Perle. Aus der Geschichte eines Bildes". Wir behalten uns vor, ein anderes Mal auf die hier niedergelegten Feststellungen und Anschauungen zu sprechen zu kommen, und rufen denen, die diese Arbeiten noch nicht kennen, nur das Wort zu, das durch Lessing zum geflügelten geworden ist, und rufen es in ähnlichem Sinn, wie dieser es verwandt hat: Introite, nam et heic dii sunt.

Eine prächtige Zierde des Buchs ist das nach einer Photographie aus dem Jahr 1901 hergestellte Bild Useners. G. Uhlig.

Antibarbarus der lateinischen Sprache. Nebst einem kurzen Abriß der Geschichte der lat. Sprache und Vorbemerkungen über reine Latinität von **J. Ph. Krebs.** Siebente, genau durchgesehene und vielfach umgearbeitete Auflage von **J. H. Schmalz.** Basel, Benno Schwabe. 1905—1908. Zehn Lieferungen zu 2 Mk. in 2 Bänden von VIII 811 und 776 S.

Ostern 1888 war die sechste Auflage des wohlbekannten und vielbenutzten Werkes, die erste von Schmalz besorgte, fertig gestellt worden, und der große Fortschritt, der hier gegenüber der 5ten, von Allgayer hergestellten gemacht war, entsprach durchaus dem, was von dem neuen Herausgeber, dem jetzt wohl genauesten Kenner des großen und schwierigen Gebietes, das hier zu beherrschen war, erwartet werden konnte. Da meine persönliche Beziehung zu dem (leider vor wenigen Monaten gestorbenen) Verleger Anlaß gewesen war, daß die schwere Aufgabe Herrn Schmalz angetragen wurde, so gewährte mir nun das ausgezeichnete Ergebnis seiner Bereitschaft zur Uebernahme doppelte Freude.

In wie weiten Kreisen das umgearbeitete Werk begrüßt und geschätzt worden ist, beweist am besten die nach noch nicht zehn Jahren eingetretene Notwendigkeit eines Neudruckes, und wie viel hier wieder verbessert und hinzugefügt worden ist, wird Jemandem, der sich die Mühe der Vergleichung einzelner Artikel nimmt, alsbald klar werden. Zeugnis dafür legt schon der Umfang der Verzeichnisse aller zitierten Schriften am Ende der 6. und der 7. Auflage ab. Er ist von 6 zu 10 enggedruckten Seiten angewachsen, und die Verwertung der vielen zum größten Teil in Broschüren und Zeitschriften niedergelegten Resultate von speziellsten Forschungen verdient allein schon lebhafte Anerkennung. Sehr dankenswert ist auch das in Anhang II beigegebene Verzeichnis derjenigen Wörter und Ausdrücke, die innerhalb der einzelnen Artikel vorkommen, ohne daß dies aus dem Stichwort zu ersehen wäre.

Aber ist ein lateinischer Antibarbarus heutzutage nicht ein Anachronismus? fragt vielleicht Mancher. Heute, wo auch ganz esoterische philologische Bücher und Abhandlungen in deutscher Sprache reden und wo die Bemühung um „goldene" Latinität von den Wenigsten noch festgehalten wird? Der Herausgeber berührt ebenfalls diese Frage in dem Vorwort und bemerkt, daß ein Buch, wie das vorliegende, doch dem die Schülerscripta korrigierenden Lehrer unter Umständen gute Dienste leisten werde; und ich gebe, obgleich selbst von ängstlichem Streben nach Ciceronianismus weit entfernt, zu, daß den Schülern eine ganz wilde, den verschiedensten Zeitaltern entlehnte Latinität nicht durchgelassen werden soll und daß manchen Lehrern dann bei der Korrektur manche Frage aufstoßen kann, die ihnen am rascheſten ein Antibarbarus beantworten wird. Aber den Hauptwert des vorliegenden grundgelehrten Werkes sehe ich in Anderem. Es ist geradezu eine Fundgrube nicht gewöhnlicher sprachgeschichtlicher und semasiologischer Kenntnisse, und es dient damit zugleich in weitem Umfang auch der Exegese und der Textkritik der lateinischen Autoren. So erklärt sich auch der Eifer, mit dem der Herausgeber von den verschiedensten Seiten, auch von transatlantischen, seit Erscheinen der sechsten Auflage mit Beiträgen erweiternder, bestätigender, berichtigender Art unterstützt worden ist.

G. U.

Die I. Serie der Lieferungsausgabe der **„Klassiker der Kunst in Gesamtausgaben"** (Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt), Raffael, Rembrandt (Gemälde), Tizian, Rubens und Dürer umfassend, liegt nun schon längere Zeit abgeschlossen vor. Aus dem Inhalt der letzten Lieferungen 61—70 (zu je 50 Pfg.), die Dürers Werk zum Abschluß bringen, heben wir die Wiedergabe seiner Holzschnitte hervor. Zollt man der Verlagshandlung und den Herausgebern auch für die gesamte Publikation nach Idee, Ausführung und Preis Anerkennung und Dank, für diesen Dürerband werden wohl viele ganz besonders dankbar sein; tut sich uns Deutschen doch darin der gewaltige Reichtum der Phantasie, ja, wir dürfen wohl sagen,

des ganzen Innenlebens unseres großen Meisters auf. Welche Fülle von Anregung und Genuß bieten da viele, viele von diesen Blättern, jedes einzelne immer nur ein kleiner Teil einer Lieferung. Alles ehrliche Streben und alle wahren Leistungen der modernen Kunst in Ehren; aber was inneren Besitz und wirkliches, sicher besessenes und angewandtes Können 400 Jahre nach Dürer bei uns betrifft, so ist man auch da im Hinblick auf gar manches wohl nicht mit Unrecht versucht zu sagen: „Wir sind Bettler". Vielleicht bringt diese schöne preiswerte Ausgabe (Preis des Dürerbandes allein: gebunden 10 Mk.) neben reichem Gewinn für Gemüt, Glaube, Phantasie manchem auch den Gewinn solcher Einsicht. Auch das wäre gewiß ein schöner Lohn für die, welche das Werk unternahmen. Der Abschluß der biographischen Einleitung von Dr. Val. Scherer, Erläuterungen zu einzelnen Blättern bezw. Gemälden, chronologisches und systematisches Verzeichnis der Werke und eins über Aufbewahrungsorte und Besitzer der Gemälde (wie bei den anderen Meistern), sowie eine Liste zum Auffinden der Nummern bei Bartsch und Passavant für Kupferstiche und Holzschnitte sind beigefügt.

E.

Leute von ehedem, und was mit ihnen passiert ist. Erlebtes und Erdachtes, von **Wilhelm Münch,** Leipzig, C. Fr. Amelungs Verlag 1908, 182 S.

Es ist nicht leicht, dies geist- und gehaltvolle kleine Buch unter eine der Kategorien zu bringen, unter denen die deutsche Wissenschaft und Schulmeisterei ihre literarischen Schätze bucht, um sie dann wohl etikettiert in das betreffende Schubfach zu legen. Es sind Bilder, dem unmittelbar uns umgebenden ja trivialen Leben abgewonnen, Menschen und Menschenschicksale, wie jeder sie an sich vorübergehen sieht, ohne sie anders als flüchtig zu beachten. Hier nun von Münch kann er die ächt menschliche Kunst, die Kunst des nihil humani alienum, lernen, wie denkende und empfindende Menschen, was sie an anderen sehen, mit Herz und Verstand teilnehmend miterleben und so ihr eigenes Leben bereichern und veredeln. Der Titel des Buchs „Erlebtes und Erdachtes" erinnert an Goethes „Dichtung und Wahrheit", und Goethe ist uns ja Muster in jener Kunst, wirklich Erlebtes und zwar nicht bloß Großes, sondern auch sehr Gewöhnliches durch den Zauber der Sprache und die Art seines Erzählens in Dichtung, und umgekehrt Erdichtetes in Wahrheit zu verwandeln. Hier, bei Münch, finden wir die Wahrheit oder Wirklichkeit nicht durch Erdichtetes sondern durch Erdachtes, d. h. durch Gedanken ächter und tiefer Lebensweisheit und humanen Anteils durchleuchtet, wie wir sie schon in seiner früheren kleinen Schrift „Gestalten am Wege" beobachtet haben. Die Aufschriften der einzelnen Geschichten: „Als ich wiederkam", „Eine nachdenkliche halbe Stunde", „Der Sündenfall", „Eine Tochter Jephthas", „Auf zweierlei Bahnen", „Ein Prüfungsergebnis", erinnern an die Novellenliteratur, und in der Tat haben sie nicht weniges mit Novellen gemein und lesen sich ebenso leicht und angenehm: es sind Schöpfungen, wie die ächte Novelle sein sollte, Bilder aus dem vielgestaltigen und „wo mans packt interessanten" Menschenleben, und wir dürfen hier nur auf das eine ergreifende „Eine Tochter Jephthas" hinweisen, wo ein ultramontaner „höherer" Jurist die Sünde oder das Unglück, eine jüngere Tochter an einen braven Modernisten verheiratet zu haben, dadurch gut zu machen glaubt, daß er die andere zum Eintritt ins Kloster bestimmt und dadurch ein keimendes Liebesglück zerstört, oder auch auf die Junggesellen des Gasthofs zur Krone in dem letzten „Ein Prüfungsergebnis", um anzudeuten, wie turmhoch diese geistvollen Skizzen über der glatten Novelle der Tageszeitungen stehen, aus der das liebe Publikum seinen täglichen Bedarf an Menschenkenntnis und Poesie bezieht.

Wir brauchen nicht hinzuzusetzen, daß der Sinn für die Kunst, d. h. das Natürliche und Treffende der Form und Sprache, wie bei allem, was Münch schreibt, seine Rechnung auch hier in vollem Maße findet.

Bonn. O. Jäger.

Auf weiter Fahrt, Selbsterlebnisse zur See und zu Lande. 5. Band. Mit 28 Abbildungen und einer Karte.

Eine Weltreise unter deutscher Flagge, von E. F. **Sperlinge.**

Aus dem **Tagebuch eines Kriegsseemanns,** von D. F. **Sperlinge**.

Diese Werke sind alle in dem Verlag von Wilhelm Weicher in Leipzig erschienen, und das erste ist ein Bestandteil der von Julius Lohmeyer begründeten und von Kapitänleutnant a. D. Wislicenus fortgeführten Marine- und Kolonialbibliothek. Was wir bei Besprechung des 4. Bandes des erstgenannten Buches hervorhoben, daß es den romanhaften und sensationellen Reiseabenteuergeschichten gegenüber eine gesunde zugleich und unterhaltende und durch diese Vereinigung bildende Lektüre biete und jeder Schülerbibliothek zu empfehlen sei, können wir nur wiederholen und auf die beiden anderen Bücher ausdehnen. Namentlich das zweite gibt den Lesern ein einfaches und dabei sehr lebendiges Bild des seemännischen Lebens und Berufs und eignet sich zum häuslichen Lesen und namentlich zum Vorlesen im häuslichen Kreise: was wir besonders hervorheben möchten, da hierzu geeignete Bücher keineswegs so häufig sind als man denken sollte. Die Ausstattung aller drei Werke ist gediegen, die beigegebenen Bilder vorzüglich ausgeführt und mit Takt ausgewählt, der Preis billig. O. Jäger.

Verzeichnis neuerdings eingesandter Bücher
mit und ohne Kritik.

Handbuch über die Organisation und Verwaltung der staatlichen, staatlich verwalteten und staatlich unterstützten Unterrichtsanstalten in Preußen. Zum Gebrauch für Kuratoren und Leiter u. s. w. von Unterrichtsanstalten, Staats- und Kommunalbehörden, Stiftungsverwaltungen, Handels-, Handwerks- und Landwirtschaftskammern, Bibliotheken, sowie für Schul-, Verwaltungs-, Kassen- und Rechnungsbeamte. In lexikalischer Form bearbeitet und herausgegeben von O. Heinemann. Mit einem Anhange, enthaltend die wichtigsten Bestimmungen der preußischen allgemeinen Staatsbeamten-Gesetzgebung, und mit einem chronologischen Register der einschlägigen Gesetze, Verordnungen, Ministerial-Erlasse u. s. w. Potsdam, A. Steins Verlagsbuchhandlung. — Von diesem höchst nützlichen, nicht bloß für preußische Beamte wertvollen Werk haben wir im letzten Heft des vorigen Jahrgangs die ersten drei Lieferungen angezeigt. Jetzt liegen auch Lief. 4—8 vor, bis zu dem Artikel Schulfeste reichend. Mit Lief. 8 ist der erste, 890 Seiten umfassende Band abgeschlossen, dessen Gesamtpreis 24 Mk. beträgt. Einbanddecken in Halbfranz können zum Preise von 1,50 Mk. durch jede Buchhandlung bezogen werden. Wenn der zweite Band ähnlichen Umfang haben wird, so nimmt in ihm zweifellos der „Anhang“ einen bedeutenden Raum ein.

Volksschule und Lehrerbildung der Vereinigten Staaten in ihren hervortretenden Zügen. Reiseeindrücke von Dr. Franz Kuypers (Köln a. Rh.). Mit 48 Abbildungen im Texte und einem Titelbild. Teubner 1907 (Aus Natur- und Geisteswelt 150. Bändchen). 146 S. geb. 1,25 Mk. — Was der Verf. 1904 bei dem Besuch der Weltausstellung in St. Louis und verschiedener anderer Städte Nordamerikas gesehen und von besten Gewährsmännern erkundet, ist hier in unterhaltender und belehrender Weise zusammengestellt, und vieles davon wird uns zugleich durch anschauliche Bilder nahegebracht. Sowohl die äußeren Einrichtungen der nordamerikanischen Volksschulen, als ihre Unterrichtsmethoden verdienen unser volles Interesse und mehrfach auch Nachahmung: vor allem wird mancher deutsche Volksschullehrer mit Neid die Abbildungen der Schulbauten sehen, ihres Aeußeren und Innern und ihres Oberen: wir meinen die höchst praktische Verwendung der flachen Dächer zu Turn- und Spielplätzen. In der Besprechung der Unterrichtsgegenstände nimmt einen besonders großen Raum der Handfertigkeitsunterricht (Manual training) ein. Neu dürfte wohl für die Meisten das praktische Durchlaufen verschiedener Kulturstufen bei diesem Unterricht sein; nicht minder der Debating Club in einer Volksschule.

Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzanwendungen von Dr. W. Ostermann. Oldenburg und Leipzig, Schulzesche Hofbuchhandlung 1907. 184 Seiten, 1,80 Mk. — In zweiter Auflage liegt hier eine Arbeit des Autors vor, der Vielen bekannt und von Vielen geschätzt sein dürfte wegen seiner vortrefflichen Schrift „Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie und ihre pädagogischen Konsequenzen.“ Dieselbe Schärfe des Denkens und Klarheit der Darlegung, wie dort, ist auch in dieser Broschüre zu finden, die sich mit einem der wichtigsten pädagogischen Begriffe, dem Haupthebel des Unterrichts beschäftigt.

Das Interesse, sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht. Eine Ziller-Studie von A. Walsemann, weil. Rektor in Celle. Neu bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von Dr. Hermann Walsemann, Direktor des städtischen Lehrerinnenseminars in Schleswig. 2. Auflage. Hannover, Carl Meyer 1907. 124 S. 1,80 Mk.

Die Stadt Berlin und das Reformgymnasium. Vortrag gehalten in der Versammlung der Freunde des human. Gymnasiums in Berlin von Stadtschulrat Dr. Carl Michaelis. Zweite Auflage. Leipzig, Dürr 1907. 24 S. 50 Pf.

Max Nath, Direktor des K. Realgymnasiums zu Nordhausen a. H., Schülerverbindungen und Schülervereine. Erfahrungen, Studien und Gedanken. Teubner. 136 S. 2,60 Mk. — Wird zusammen mit dem Buch von Rausch und anderen ähnlichen Inhalts besprochen werden.

Dr. Martin Severus, Der Notstand des deutschen Unterrichts in den oberen Klassen unserer höheren Schulen. Eine Schrift für Lehrer und Laien. Leipzig, P. Eger. 67 S. 1 Mk. — Auf die Frage „Wer ist's?“ gibt das bekannte Nachschlagebuch keine Antwort, ebenso wenig Kürschner oder Kürschner's Nachfolger. Vielleicht ein Pseudonym? Oder vielmehr ein wahrer Name. Denn streng, polternd geht es zu; aber so törichte Blüten sonst der pädagogische Radikalismus heutzutage treibt, hier ist wirklich manche beherzigenswerte Wahrheit gesagt. Der Schaden, den die sogenannte Methodik auf dem Gebiet des deutschen Unterrichts angerichtet hat, ist wirklich groß: die Zahl der Fälle, in denen Gedichte durch methodische Interpretation oder durch Aufsätze darüber tot gemacht sind, ist unendlich. Wo haben wir's doch jüngst gelesen? „Mein Sohn, willst du nicht heute Abend in's Theater gehen? Es wird Wilhelm Tell gegeben.“ „Nein, Vater, den habe ich nun gründlich satt: über den habe ich sechs Aufsätze gemacht.“ Auch die positiven Vorschläge enthalten zum Teil Richtiges. Man lese.

Einladung
zur 17. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die Mehrzahl der am 21. September v. J. in Basel versammelten Vereinsmitglieder entschied sich bei den Fragen nach Zeit und Ort der diesjährigen Generalversammlung unseres Vereins für Pfingsten und für einen Ort Mitteldeutschlands, den zu bestimmen dem in Basel aus unserem Vorstande gewählten Ausschuß überlassen wurde. Durch briefliche Verständigung zwischen den Ausschußmitgliedern gelangte man zur Wahl von **Zwickau** und vom **Pfingstdienstag** in Erwägung, daß dort am Mittwoch und Donnerstag der Pfingstwoche der sächsische Gymnasiallehrerverein tagen wird, und in Erinnerung an mehrere Fälle früherer Jahre, wo sich eine solche örtliche und zeitliche Verknüpfung unserer Jahresversammlung mit der des sächsischen oder bayerischen oder württembergischen Gymnasiallehrervereins, deren Mitglieder ja zum großen Teil auch dem allgemeinen deutschen Gymnasialverein angehören, sehr zweckmäßig erwiesen hat.

Auf eine an den Herrn Gymnasialrektor Prof. Dr. Opitz in Zwickau gerichtete Anfrage erhielt der Unterzeichnete sofort, im Namen zugleich des Gymnasialkollegiums, den Ausdruck lebhafter Freude über unsere Absicht und die Anbietung aller guten Dienste.

Unsere Vorstandsmitglieder bitten wir ergebenst, sich zu unserer Vorbesprechung bereits am Pfingstmontag nachmittags um 6 Uhr in dem Konferenzzimmer des Zwickauer Gymnasiums einzufinden, das uns ebenso wie die Aula durch die Güte des Stadtrats zur Verfügung gestellt ist.

Zu einer geselligen Zusammenkunft laden wir alle bereits eingetroffenen Vereinsmitglieder auf 8 Uhr abends im Hotel Zur Tanne ein.

Die allgemeine Sitzung wird Dienstag, den 9. Juni, von ½ 10 Uhr an in der Gymnasiumsaula stattfinden. Hier wird in erster Linie Universitätsprofessor Dr. Immisch von Gießen über „Die Rechte der Grammatik im griechischen und lateinischen Unterricht“ sprechen, an welches Referat sich wahrscheinlich eine längere Diskussion knüpfen wird. Außerdem haben wir eine Debatte in Aussicht genommen über den von Prof. Uhlig in Basel „über den gegenwärtigen Stand der vom Verein vertretenen Sache“ gehaltenen und in unserer Vereinszeitschrift gedruckten Vortrag, zu dessen Besprechung auf unserer vorjährigen Versammlung keine Zeit mehr vorhanden war. Endlich ist der Genannte bereit, kurz über die Frage der humanistischen Mädchenbildung und die des gemeinsamen höheren Unterrichts von Knaben und Mädchen zu referieren.

An die allgemeine Sitzung wird sich zwischen 2 und 3 Uhr ein gemeinsames Mittagessen in dem genannten Gasthof (das trockene Kuvert zu 3 Mk.) schließen. Anmeldungen zum Essen will Prof. Dr. Langer (Römerstraße 23) so freundlich sein bis zum 5. Juni entgegenzunehmen.

Die Beteiligung von Damen ist bei dem Essen, wie bei unseren Verhandlungen sehr willkommen, ebenso wie die von Freunden unserer Sache, die nicht Vereinsmitglieder sind.

Als Gasthöfe kommen in Betracht Hotel Kästner, Hotel Wagner (beide unmittelbar am Bahnhof), Hotel Deutscher Kaiser, der Erzgebirgische Hof, Hotel Zur Tanne (dieses unmittelbar neben dem Gymnasium).

Friedrich Aly,
z. Z. erster Vorsitzender.



Abgeschlossen Ende April.

Die Einheitsschule und ihre Gefahren.

Vortrag, gehalten von Provinzialschulrat und Universitätsprofessor Dr. **Paul Cauer** in der dritten außerordentlichen Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums am 18. Januar 1908.

Hochansehnliche Versammlung! Mein erstes Wort von dieser Stelle aus muß der Dank sein für die außerordentlich freundliche Begrüßung, mit der Sie mich empfangen, der Dank an den Verein, in erster Linie an seinen Vorstand, für das Vertrauen, das er auf mich setzt, und für die hohe Auszeichnung, die mir dadurch zuteil wird, daß ich vor einem so großen und auserlesenen Kreise über eine so wichtige Frage sprechen darf. Dabei muß ich in bezug auf das, was Se. Exzellenz, unser Herr Vorsitzender, gesagt hat, daß ich meinen Rat Ihnen zur Verfügung stellen sollte, doch eine kleine Einschränkung machen; ich bin in den besonderen Verhältnissen der österreichischen Monarchie fast unbewandert und habe über die eigentümlichen Formen, die die Schulverhältnisse und der Kampf um die Schule hier angenommen haben, erst in letzter Zeit einigermaßen mich informieren können. Die prinzipielle Frage freilich, die zugrunde liegt, ist in allen Kulturstaaten heute sozusagen die gleiche. Überall, — die skandinavischen Reiche gingen voran — in England, Rußland (wo Zielinski gegen diese Bewegung auftrat) ist man bestrebt, die alten Sprachen als Elemente der höheren Bildung zurückzudrängen; überall sucht sich der Gedanke Platz zu machen, daß ein modernes Volk die Kosten seiner Bildung aus eigenen Mitteln bestreiten könne. Ja selbst in Frankreich und Italien, in Ländern, die ihrer ganzen Geschichte nach mit dem Altertum viel unmittelbarer zusammenhängen als wir, ist dieselbe Bewegung schon seit Jahrzehnten im Gange. Eine einzige Ausnahme gibt es, das ist A m e r i k a. In diesem wegen seines „Amerikanismus" so gern angegriffenen Lande weiß man heutzutage gerade das Altertum zu schätzen. Sie haben ja in den Mitteilungen Ihres Vereins hochinteressante Proben davon kennen gelernt; und das sind nicht die einzigen, die uns zeigen, wie sehr man dort darauf ausgeht, Latein und Griechisch zu pflegen und den Schatz allgemeiner Bildung, der darin steckt, für die Aufgaben des modernen Lebens fruchtbar zu machen. Schon diese Tatsache ist etwas, das zu denken gibt und uns in dem Vertrauen bestärkt, daß die Antike auch für das moderne Leben ihren höchst praktischen Wert nicht eingebüßt habe. Woher kommt nun bei uns in Europa die Abkehr?

In der erstaunten Frage danach liegt schon ein erster Ansatz, das Übel zu überwinden. Wir dürfen uns nicht dabei beruhigen, darüber zu schelten; wir dürfen es nicht so machen wie jener Professor, der 30 Jahre lang in seinen Kollegienheften nichts änderte und dann erstaunt war, daß die Zuhörer ausblieben. Das Gymnasium muß, wenn es seinen Platz unter den höheren Bildungsanstalten der Gegenwart behaupten will, immer aufs Neue beweisen, daß es eine eigentümliche Mission für die Gegenwart zu erfüllen hat. Und in der

Ruhe und dem sachlichen Ernste, womit wir diesen Nachweis führen wollen und sollen, dürfen wir uns nicht irre machen lassen durch verletzende Angriffe von anderer Seite. Ich würde im Gegenteil jedem Gymnasiallehrer raten, daß er Bücher jeder Art, die gegen die Schule und ganz besonders gegen die alte Lateinschule gerichtet sind, vornimmt und liest. Es ist ja schmerzlich, in Romanen, wie Herm. Hesses „Unterm Rad“ oder Thomas Manns „Buddenbrooks“ den stärksten, bittersten, beinahe haßerfüllten Angriffen auf den Gymnasialunterricht zu begegnen. Aber es reicht nicht aus, über solche Bosheit zu schelten, ja es soll überhaupt nicht geschehen; sondern wir müssen aus der Tatsache der stark verbreiteten Unzufriedenheit und Abwendung doch ersehen, daß da irgend etwas zugrunde liegt. Hier in Wien hat kürzlich einer ihrer Minister sehr mit Recht daran erinnert, man dürfe den Kampf um die Schule nicht so führen, daß jeder für seine Schule ins Gefecht tritt, diese erhalten und pflegen möchte; denn die Schule an sich habe kein Recht gepflegt zu werden, sondern das öffentliche Interesse sei das Maßgebende. Davon sind wir ja durchdrungen, daß die Wissenschaft, die wir vertreten, dem öffentlichen Interesse dient, daß sie eine große Aufgabe gerade in der Gegenwart zu erfüllen hat, und wir sehen in der Bestreitung dieser Tatsache von anderer Seite einen schlimmen Irrtum; aber überall gelingt die Überwindung des Irrtums erst dadurch, daß man das Moment von Wahrheit, das doch auch in ihm steckt, entdeckt und aus der Umgebung und Verstrickung des Irrtums frei macht.

Wenn wir das versuchen, so müssen wir gewiß zugeben, die Antike bedeute für uns nicht mehr dasselbe, was sie früheren Geschlechtern bedeutet hat. Die lateinische Literatur und durch ihre Vermittlung die griechische waren im Mittelalter und bis ins 16. Jahrhundert hinein die Quelle aller Wissenschaft; auch wer Physik und Medizin studieren wollte, studierte die Alten. Daß man verpflichtet sei, die Wissenschaft weiter zu fördern, das war nicht die herrschende Meinung; man glaubte, ein braver Mann tue genug daran, die Kunst, die man ihm übertrug, gewissenhaft und pünktlich auszuüben. Das wurde in der Zeit der Renaissance anders. Im Aufleben aller Kräfte des Geistes lebte auch der Forschungstrieb auf. Gleichzeitig ging man dazu über, kunstmäßig die Werke der Alten nachzubilden, aber noch in der alten Sprache. Unter dem formbildenden, das Stilgefühl anregenden Einfluß dieser Übung erstarkten allmählich die modernen Sprachen und entwickelten ihre eigene Literatur, zuletzt die deutsche, im 18. Jahrhundert; und nun war die alte Sprache nicht mehr das Mittel, in dem man selbst zu dichten oder die Redekunst auszuüben bestrebt war, sondern die Alten gaben die Vorbilder für die Ausarbeitung von sprachlichen Kunstwerken in der Muttersprache. Lessing, Goethe, Schiller wußten in dieser Weise das Altertum nutzbar zu machen. Aber sie blieben natürlich nicht bei der Form stehen, so sehr sie diese schätzten, sondern es konnte nicht ausbleiben, daß sie sich in die Gedanken der Alten vertieften, aus dem Inhalt schöpften. Und da entdeckten sie wieder etwas Neues, was das Altertum den Menschen geben konnte, wie es am klarsten Wilhelm von Humboldt ausgesprochen hat. Bei den Griechen fand man das Menschentum in seiner reinsten, edelsten Gestalt; und so am

Bilde der Griechen die nachwachsenden Geschlechter zu erziehen, das war jetzt die Aufgabe. Von dieser Aufgabe aus ist im 19. Jahrhundert das Gymnasialwesen organisiert worden. Aber dieses selbe Jahrhundert brachte auch Fortschritte nach einer anderen Seite; es war das Jahrhundert der großen Entdeckungen und Erfindungen auf dem Gebiete der Naturwissenschaften und der Technik. Ein in ungeheurem Maße gesteigerter Wettkampf auf allen Gebieten der öffentlichen Tätigkeit entbrannte, und im Zusammenhang damit entwickelte sich die moderne Forschung. Physik und Chemie schufen sich neue Grundlagen; Geographie wurde erst in dieser Zeit eine Wissenschaft, Biologie erwuchs als neue Disziplin; die neueren Sprachen gewannen an Bedeutung durch den lebhafteren Austausch der Völker. Nun war es unvermeidlich, daß die neuen Wissenschaften nach Teilnahme an pädagogischer Betätigung strebten. Niemand konnte es ihnen verargen; denn erst dadurch, daß sie sich in der Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes auswirkt, gewinnt eine Wissenschaft vollen Anteil am geistigen Leben der eigenen Zeit. Ich sagte, man könne dies den Vertretern der modernen Wissenschaften nicht verargen; aber man kann es auch uns nicht verargen, wenn wir in dem Wandel der Anschauungen, welche die jedesmal lebenden Menschen von der Antike gehabt haben, in dem Wandel der Kulturaufgaben, die die Antike zu erfüllen hatte, nicht einen Beweis dafür sehen, daß es nun mit ihr vorbei sei; vielmehr ziehen wir einen ganz anderen Schluß: daß es unsere Pflicht ist, nach der geänderten Kulturmission zu suchen, die nun für unser Geschlecht die Antike zu erfüllen hat. Bei keiner lebendigen Entwicklung ist es das Richtige, jäh abzubrechen; sondern es kommt darauf an, zu erhalten, was an fruchtbaren Kräften da ist, und zugleich dafür zu sorgen, daß keinem neu entstehenden Bedürfnis die Befriedigung versagt werde.

Zwei Wege scheinen möglich, das Alte und das Neue zu vereinigen. Entweder so, daß man alle die modernen Wissenschaften in irgend einem Grade in den überlieferten Lehrplan mit hereinnimmt; so ist es in Preußen — und wohl auch hier — im Laufe des 19. Jahrhunderts versucht worden. Ein anderer Weg wäre der, daß man den überlieferten Lehrgang des Gymnasiums für sich bestehen ließe und den modernen Wissenschaften die Möglichkeit schaffte, sich selbständig im Lehrgang einer eigenen Schule zu organisieren.

Der erste Weg ist der zu einer Einheitsschule. Man versteht unter diesem Worte nicht überall dasselbe. Manche meinen eine Einheitsschule, die eigentlich keine ist, mit Gabelung in der Oberstufe, die also sämtliche Fächer in ein System eingezwängt aufweist, wo aber nicht alle Schüler denselben Lehrgang durchmachen. Es ist das so gedacht, daß ein gemeinsamer Unterbau bis zu einem gewissen Abschluß führt, welcher für das praktische Leben eine ernsthafte Bedeutung hat. Als solcher hat sich in Preußen die Berechtigung zum Einjährigfreiwilligendienst entwickelt, die ja auch hier in Österreich eine wichtige Rolle spielt. Das würde der Abschluß nach dem 6. Schuljahre sein; in solchem sechsjährigen Unterbau wären die Schüler so weit zu bringen, daß sie mit dem Einjährigenrecht entlassen werden könnten. Nachher erst würden die speziell humanistischen oder mathematischen oder neusprachlichen Studien einsetzen, um im 7. und 8. Schuljahr betrieben zu werden. Für diesen Plan — man könnte

Latein als ein Fach, das auch den Schülern einer Realschule wichtig sein kann, schon im 5. oder 6. Schuljahr einführen, — lassen sich manche Gründe geltend machen. Zunächst wird dadurch die Entscheidung über den Bildungsgang eines Knaben in ein späteres Alter hinaufgerückt, wo die Begabung deutlicher hervortritt: so sagt man; und es ist nicht einfach falsch, aber auch nicht einfach richtig. Denn was sich bisher als das wichtigste Kriterium erwiesen hat, um nicht den Grad, wohl aber die Art der Begabung zu bestimmen, das ist eben die lateinische Sprache. Recht viele, die im untersten Schuljahr mit dem Latein anfangen, geben ihren Eltern bald zu erkennen, daß das für sie nicht das Richtige ist, und können nun in einen anderen Bildungsweg eintreten. Bei Schulen, deren Lehrgang ohne Latein anfängt, würde dieses Kriterium erst viel später wirksam werden, also der Übertritt in einem Zeitpunkte erfolgen müssen, wo er viel störender in den Entwicklungsgang des Knaben eingreift. Als zweiter Vorteil wird angeführt, daß, wenn man in kleineren Städten Schulen mit lateinlosem Unterbau gründet, hier in sparsamer Weise zwei Zwecke mit einem Mittel erreicht werden: man schafft für die Mehrzahl der Bevölkerung eine wesentlich praktische Bildungsanstalt, und gleichzeitig gibt man der geringeren Zahl von Knaben, die später zu wissenschaftlichen Studien übergehen werden, die Möglichkeit, die Vorbildung dazu in der Vaterstadt und im Vaterhaus zu gewinnen. Das ist entschieden ein Vorteil. Aber davor möchte ich warnen, daß man aus diesem Vorteil für eine gewisse Gruppe der Bevölkerung nun eine Folgerung zieht, die zur Grundlage werden soll für eine überall durchzuführende Änderung des Lehrganges. Denn für den Aufbau des Lehrplanes im Großen dürfen nicht äußere, wirtschaftliche Rücksichten maßgebend sein, sondern der innere Grund der durchdachten, zweckmäßigen Aneinanderreihung und Zusammenwirkung der verschiedenen Fächer.

Dazu kommt nun aber, daß dem Vorteil, dessen Geltung wir einschränken mußten, auch noch ausdrückliche Nachteile gegenüberstehen. Man will den sprachlichen Unterricht, die Erziehung zum sprachlichen Denken beginnen mit dem Französischen an Stelle des Lateinischen. Das gäbe schon in Preußen eine starke Umgestaltung, wo das Französische am Gymnasium zwar Pflichtfach ist, aber bisher eine sekundäre Stellung einnimmt. Wo aber, wie in Österreich, das Französische überhaupt noch nicht Pflichtfach ist, würde der Aufbau darauf eine völlige Umwälzung bedeuten, zu der doch, wenn überhaupt, nur bei festester Ueberzeugung von der unbestreitbaren Vorzüglichkeit dieser Änderung geschritten werden dürfte. Nun ist aber darüber kaum ein Streit, daß an sich die Einführung in sprachliche Denk- und Anschauungsformen durch das Latein besser geleistet wird als durch das Französische. Ich kann als Autorität hierfür einen der namhaftesten Vertreter des Frankfurter Reformschulwesens, Julius Ziehen, in Anspruch nehmen. Er wurde von dem preußischen Kultusministerium als es im Jahre 1900 die letzte große Schulkonferenz vorbereitete, mit einigen Gutachten beauftragt. So hatte er die Frage zu beantworten: Empfiehlt es sich, den fremdsprachlichen Unterricht mit Französisch anstatt mit Latein zu beginnen, und, falls ja, empfiehlt es sich, im 3. oder im 4. Jahrgang das Lateinische ein-

zuführen? Den ersten Teil der Frage bejahte er. In bezug auf den zweiten sagte er, es empfehle sich erst im 4. Schuljahr das Latein anzufangen; denn im 3. Schuljahr habe das Französische diejenige Vorbereitung noch nicht geleistet, die nötig sei, um an das Latein recht erfolgreich heranzutreten. Dem gegenüber steht doch nun die Tatsache, die Ziehen nicht bestreitet, daß an den Gymnasien und Realgymnasien alten Stiles in Preußen, die vom lateinischen Unterricht ausgehen, im 3. Schuljahr das Französische ohne alle Schwierigkeit begonnen wird. Und so hat er selbst, allerdings ohne es zu wollen, auf Grund seiner Erfahrungen an Schulen mit lateinlosem Unterbau anerkannt, daß das Latein auf die spätere Erlernung des Französischen besser und schneller vorbereitet als umgekehrt das Französische auf die spätere Erlernung des Lateinischen. — Ein Weiteres kommt hinzu. Sie haben in dem Lehrplane Ihrer Schule in vielen Fächern eine Zweistufigkeit des Lehrganges, so daß im 5. Schuljahr eine höhere Behandlungsweise des Stoffes beginnt, ein mehr wissenschaftlicher Betrieb des Unterrichtes. In Preußen findet dasselbe zwei Jahre später statt. Wenn Sie nun den gemeinsamen Unterbau haben, der das Anfangen der Oberstufe mit ihrem wissenschaftlichen Betrieb erst an das Ende der auf das praktische Leben vorbereitenden Klassenreihe legt, so bleiben für den wissenschaftlichen Lehrgang nur zwei Jahre übrig, statt, was Sie jetzt haben, vier. Dies würde in bezug auf das ganze Niveau des Unterrichtes ein starkes Herabdrücken bedeuten; und es würde gleichzeitig die Wirkung eintreten, daß reife Schüler sich mit Elementen quälen müßten. Man klagt über die griechische Formenlehre: die lernt ein Kleiner mit Vergnügen; aber wenn man dasselbe reiferen Schülern zumutet, so gehört eine ganz ungewöhnliche Virtuosität dazu, es ihnen annehmbar zu machen. Solche Virtuosität — ich habe Proben davon mit angehört — ist eine so seltene Ausnahme, daß man auf sie eine allgemeine Einrichtung nicht gründen kann. Erziehen ist ein Geschäft, das auf ein spätes Ziel einen frühen Anfang richtet; an einer Schule, die zu wissenschaftlichem Denken erziehen soll, muß von Anfang an der Unterricht so eingeleitet werden, daß er diesem Zwecke vorarbeitet; im mathematischen Unterricht wie im lateinischen beginnen wir mit den Kleinen das zu üben, was sie nachher als reife Menschen anwenden sollen. Dies wird durch die Gabelschule teils erschwert, teils unmöglich gemacht. Und damit sind die Bedenken noch nicht erschöpft.

Nehmen wir an, es wäre eine solche Schule eingerichtet, die in wenige Jahre das zusammendrängt von Latein und Griechisch, was wir jetzt auf viele Jahresstufen verteilt haben: sie würde natürlich den Verlust an Jahrgängen auszugleichen suchen durch eine verstärkte Stundenzahl in den obersten Klassen. Auf dem Reformgymnasium in Frankfurt a. M. ist im 4. und 5. Schuljahr das Latein mit wöchentlich 10 Stunden, im 6., 7. und 8. Latein und Griechisch mit je 8 Stunden, im 9. Jahr sind beide Sprachen zusammen mit wöchentlich 15 Stunden angesetzt; daneben sind natürlich Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte stark eingeengt. In Frankfurt gleicht sich dieser Übelstand aus durch den großen Eifer der Lehrer, durch die Umsicht der Stadtverwaltung, mit der sie die frischesten und erprobtesten Kräfte zum Unterricht heranzieht, durch den Ehrgeiz,

und das leicht empfängliche Temperament der Jungen. Aber wenn man an die gewöhnlichen Verhältnisse einer kleinen Landstadt denkt, wo die Schüler nicht die Findigkeit mitbringen, nicht die Fülle von belehrender Anregung, die aus dem Anschauen des Lebens einer großen und intelligenten Stadt zuströmt, so würde das Bild ein ganz anderes werden. Man würde sich vergeblich quälen, in den alten Sprachen etwas zu erreichen, und dabei würden doch die Realien auf die Seite gedrängt sein. Die modernen Wissenschaften würden in den unteren Klassen zwar einen breiten Raum einnehmen, aber gerade für die empfänglichste Altersstufe empfindlich verkürzt und in ihrer Wirkung geschädigt sein. Die natürliche Folge davon würde sein, oder vielmehr sie ist schon längst eingetreten, daß die Anhänger der Realien von dieser Schule verlangen, daß sie ihnen auch in den Oberklassen Platz schaffe; und das wäre nur möglich wieder auf Kosten der alten Sprachen. Diese würden abermals schwere Einbuße erleiden; und das ist ja auch der von einem großen Teil der Reformer offen ausgesprochene Zweck. — Den wirtschaftlichen Rücksichten und Bedürfnissen gönnen wir alle Beachtung, die sie verdienen. Wo die besonderen Verhältnisse danach sind, daß sie einen Notbehelf erfordern, da mag man ein Gymnasium mit lateinlosem Unterbau gründen; aber als normale Grundlage der Organisation für eine Schule, die durch Latein und Griechisch allgemeine Bildung schaffen soll, können wir ihn nicht anerkennen.

Der Plan einer wirklichen Einheitsschule hat in Preußen namentlich in den 80er Jahren die öffentliche Meinung beschäftigt. Dieser Plan wurde dann zwar aus dem Felde geschlagen, aber er taucht immer wieder auf trotz der Erklärung der Schulverwaltung, die sich auf ein entscheidendes Wort des Kaisers stützen konnte, daß jede der 3 Schulen sich in ihrer Eigenart frei sollte entwickeln können. Immer noch werden Gedanken laut, die auf eine solche Einheitsschule hindrängen. Es klingt auch wirklich verführerisch: all die neu entstandenen Wissenschaften — Geographie, Biologie, Kunstgeschichte, neue Zweige der Mathematik — alle sollen in den Lehrplan mit aufgenommen werden, weil ein vollgebildeter Mensch mit allen bekannt sein müsse. Jede Wissenschaft, sagt man, habe ihr besonderes Charisma, ihre Gnadengabe, durch die sie auf die Entwicklung des Menschen wirke; und voll gebildet sei nur der, der von all diesen Gaben etwas empfangen habe. Die Schule der Zukunft soll allen dieselbe allgemeine Bildung vermitteln, die gleichzeitig humanistisch ist im vollsten Sinne und realistisch. Man will alles Neue zum Gewinn machen und nichts Altes dafür preisgeben; d. h. — man will den Kuchen kaufen und den Groschen behalten. Aber das geht nicht. Suchen wir uns klar zu machen, wohin das führen würde.

Eine Folge zunächst, die ganz sicher eintreten müßte, gehört nicht mehr bloß der Zukunft an; der Unterricht würde auf allen Gebieten immer oberflächlicher werden. Unvermeidlich! denn je größer die Zahl der Gegenstände ist, mit denen ein Schüler beschäftigt wird, desto weniger Zeit und Kraft kann dem einzelnen gewidmet werden. Der Verein, auf dessen Veranlassung ich hier spreche, hat „Grundsätze für die Gymnasialreform" aufgestellt, und da heißt es in bezug auf

Einführung einer modernen Sprache: „Als Voraussetzung dafür gilt, daß das Lehrziel in beiden klassischen Sprachen keine Herabdrückung erfährt.“ Der deutsche Gymnasialverein, dessen Mitglied ich bin, denkt ebenso. Beide wollen damit sagen: Unbedingt keine Verminderung der Stundenzahl für Latein und Griechisch! Denn das, was abgeschnitten würde, wäre immer das obere Ende. Man kann nicht die Anfänge weglassen und doch das höchste Ziel erreichen, Vertiefung in die großen Dichter und Denker des Altertums. Diese müßte dann eben wegfallen, und es bliebe am Anfange die Beschäftigung mit der Grammatik, die doch ihre eigentliche Rechtfertigung erst darin findet, daß sie für den späteren reichen Genuß die unentbehrliche Vorbereitung liefert. Und mit einem einmaligen Opfer dieser Art wäre es gar nicht getan. Denn die Welt geht weiter, die Wissenschaft schreitet immer siegreicher vor; immer neue Gebiete werden der Forschung erschlossen, alle von Bedeutung, alle möchte man mit aufnehmen, denn für einen gebildeten Menschen sind sie alle unentbehrlich.

Auf diese Weise müßte in absehbarer Zeit jede Möglichkeit zu ernster, herzhafter Arbeit verschwinden. Aber dahin kommt es nicht mit einem Schlage; sondern zu diesem traurigen Ziele führt ein Zwischenzustand, eine erfolglose und hoffnungslose Quälerei, eine unerträgliche Überbürdung. Sie ergibt sich mit Notwendigkeit aus dem Vielerlei der Gegenstände. Denn dieselbe Zahl von Lehrstunden, auf eine größere Menge von Fächern verteilt, strengt den Geist in höherem Grade an, als wenn sie für wenige Fächer mit seltnerem Wechseln der Aufmerksamkeit, in Anspruch genommen wird. So viel mir bekannt, denkt man in Österreich daran, Turnen und Zeichnen und eine moderne Sprache obligatorisch zu machen. Das sind Aufgaben genug; man wird zufrieden sein können, wenn sie gelöst werden, und nicht verlangen dürfen, daß außerdem noch in Mathematik und Naturwissenschaften das Gymnasium alles das leiste, was von einer realistischen Lehranstalt mit Recht verlangt wird.

Und dabei ist kürzlich mit dem Vorschlage, die Einheitsschule der geschilderten Art einzuführen, der andere verbunden worden, die Maturitätsprüfung abzuschaffen. Wenn irgendwo, dann wäre diese Prüfung an einer so mit Stoff überladenen Schule notwendig, um durch äußeren Zwang zu erreichen, was durch innere Notwendigkeit hier nicht bewirkt werden kann, daß überhaupt ernstlich gearbeitet wird. Aber auch sonst möchte ich für die so bitter bekämpfte Einrichtung der Reifeprüfung ein gutes Wort einlegen. Stimmen, die ihre Abschaffung fordern, kann man auch in Preußen hören. Tatsächlich ist es doch für einen Menschen, der nachher im Leben großen und schwierigen Aufgaben gegenüberstehen soll, eine höchst schätzbare Probe, wenn er einmal genötigt wird sich zusammenzuraffen und zu erproben, was er kann. Solche Probe wirkt durchaus nicht immer im negativen Sinne. Garnicht selten kommt es vor, daß ein junger Mensch, der sich im alltäglichen Leben der Schule bequem gehen ließ und deshalb mit seinen Leistungen nicht eben hoch eingeschätzt wurde, nun unter dem Zwange des Examens alle Kräfte zusammennimmt und den Lehrern erst recht zeigt, was eigentlich in ihm steckt. Soll man ihm die Gelegenheit hierzu versagen? das wäre hart, ja grausam. Diese Rechtfertigung der „Matura“ gilt

vom Standpunkte des Einzelnen aus; wir müssen aber auch an die Gesamtheit denken. In Preußen verdankt das Abiturium, wie man es wohl nennt, seinen Ursprung einem Jahre, das sonst nicht gerade als Beispiel bureaukratischer Einengung angeführt zu werden pflegt: 1789. Fast ein halbes Jahrhundert (bis 1834) hat es von da an gedauert, bis das Bestehen dieses Examens aus einer fakultativen Leistung zu einer allgemein verbindlichen wurde. Die einzelnen Stufen dieser sehr allmählichen Entwicklung zu verfolgen ist wohl interessant; wichtiger doch der Gesamteindruck, daß es der Drang tatsächlicher Verhältnisse und wirklicher Bedürfnisse gewesen ist, der die jetzt geltende Einrichtung nach und nach geschaffen hat. Etwas auf solchem Wege Entstandenes durch plötzlichen Entschluß abzuschaffen, wäre mehr als bedenklich.

Diese Überzeugung schließt das Zugeständnis nicht aus, daß mit der Matura sich leicht gewisse Übelstände verbinden, die zu Gefahren werden können; denen gilt es denn eben entgegenzuwirken. Ein hervorragender Gelehrter der Wiener Universität hat gesagt, die Reifeprüfung bedeute eine „Auslese der Abrichtungsfähigsten". Dahin kann sie allerdings ausarten, wenn diejenigen Fächer zu stark betont werden, die dazu einladen, daß ein gedächtnismäßig angeeignetes Wissen abgefragt werde. Geschichte, Religion, Geographie und Physik sind solche Fächer; innerhalb des Prüfungsgebietes jedenfalls können sie leicht einem Hange zur Mechanisierung verfallen. Deshalb habe ich schon im Jahre 1889 auf der Philologen-Versammlung in Görlitz den Vorschlag gemacht, das Abiturientenexamen am Gymnasium auf diejenigen vier Fächer zu beschränken, in denen am besten ein wirkliches Können betätigt werden kann: Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Mathematik. Dieser Antrag ist freilich formell nicht durchgedrungen. Doch haben wir seit 1901 in Preußen eine Prüfungsordnung, die praktisch ungefähr auf dasselbe hinausläuft. Der Kommission ist das Recht gegeben, über nicht genügende Leistungen in einem Nebenfache auch ohne eigentliche Kompensation hinwegzusehen, wenn die Lehrer überzeugt sind, daß ein Abiturient seiner ganzen Persönlichkeit nach solche Rücksicht verdiene, weil er innerlich reif sei. Ferner hat der Vorsitzende das Recht, auf die mündliche Prüfung in diesem oder jenem Fache sei es für einen Einzelnen oder für alle zu verzichten. Und er wird das, denke ich, immer dann tun, wenn er Grund zu der Besorgnis hat, daß der Lehrer dieses Faches ein besonderer Freund von „Repetitionen" sei und so dahin gekommen sein könnte, den erwachsenen Schülern die reifsten und schönsten Jahre ihrer Gymnasialzeit durch gedächtnismäßiges Arbeiten zu verleiden.

Sie sehen, meine verehrten Damen und Herren, daß es recht wohl möglich ist, das Gute, was in der Maturitätsprüfung liegt, festzuhalten und ihre üblen Wirkungen zu verhüten. Trotzdem wollen wir uns das strenge Wort von Ernst Mach, diese Prüfung sei eine Auslese der Abrichtungsfähigsten, immer einmal wieder ins Gedächtnis rufen. Ich selbst, wenn ich demnächst für sechs Wochen meine diesjährige Prüfungsreise antrete, will das Wort in meinen Koffer packen; ganz zu oberst, daß ich es an jedem Orte sogleich vor Augen habe, um an seiner Widerlegung zu arbeiten. Wie weit das gelingen wird — darüber kann ich im voraus kein Versprechen ablegen. Eins aber weiß ich sicher: falls es

nicht gelingt und sofern es nicht gelingt, so ist das meine Schuld und nicht die der Einrichtung.

Die Reifeprüfung kann Gutes wirken, aber nur, wenn ihr ein vernünftiger Lehrplan vorangeht, vernünftig vor allem darin, daß er nicht geradezu der Natur des Einzelnen oder gar der menschlichen Natur überhaupt widerstrebt. Bei der Einheitsschule würde dies der Fall sein. Wie verschieden sind doch die Menschen ihren Anlagen nach! Und für diese so verschiedenen Anlagen sollte es ein einziges Ideal der Ausbildung geben? Diese Ungeheuerlichkeit hat John Stuart Mill in seinem köstlichen Buche über Freiheit mit einem kräftigen Bilde zurückgewiesen. Niemandem würde es einfallen, sagt er, allen Knaben oder Jünglingen desselben Volkes zuzumuten, daß sie genau den gleichen Stiefel tragen sollen; nun ist der Fuß etwas verhältnismäßig Grobes und Einfaches im Vergleich zur Seele: und doch verlangt man, daß alle diese so mannigfaltigen Seelen durch Bildung in denselben Typus gezwängt werden. Wer das ruhig überlegt, muß dem englischen Philosophen Recht geben; aber so manchem werden die Augen geblendet durch das Ideal der „allgemeinen Bildung". Ein papiernes Ideal ist es, am Schreibtisch ausgedacht. Sehen wir uns doch um, wo wir reife Männer finden, die mit der ganzen Fülle mannigfaltiger Wissenszweige, die gleichzeitig zu treiben ein Schüler gezwungen wird, ihr Leben hindurch in innerer Fühlung geblieben sind und das alles als etwas sie Interessierendes bewahrt haben! Wir finden keinen. Und wenn sich einer fände, ich würde ihn nicht mögen. Tödlich langweilig müßte er sein.

Die Einheitsschule ist ein Traum, und nicht einmal ein schöner Traum. Statt des papiernen Ideals gibt es lebendige überall. Jeder von uns, denke ich, könnte aus seiner Bekanntschaft mehr als einen Mann benennen, der in einem bestimmten Beruf mitten inne steht, darin aufzugehen scheint, weil er ihn besser zu erfüllen weiß als die meisten den ihrigen, und der doch zugleich all die Beziehungen im Auge behält und mit selbständigem Interesse verfolgt, die diesen Beruf mit der Gesamtheit des Lebens verbinden. Ja, wenn man genauer zusieht, so wird man finden, daß eben hierin keine Erschwerung der eigenen Tätigkeit liegt, sondern der Grund ihres reicheren Gelingens. Jeder wird das, was er seiner Zeit und seinem Volke zu leisten hat, vollkommener leisten, wenn er darauf achtet und sinnt, wie die Aufgaben, an denen er arbeitet, durch die gleichzeitige Entwicklung auf anderen Gebieten bedingt sind und wieder fördernd in jene eingreifen. Der Gedankenkreis, der im Kopf eines solchen Mannes lebt, wäre ein greifbares Bildungsideal. So mag man dazu kommen, eine besondere Bildung des Landmannes, des Industriellen, des Technikers, des Gelehrten, des Künstlers anzuerkennen. Das wären echte Bildungstypen, nicht gemachte sondern gewordene; von ihnen sollte bei Aufstellung neuer Lehrpläne ausgegangen werden.

Einem Einwand muß ich im voraus begegnen: man wird sagen, auf solche Weise müsse die gegenseitige Verständigung immer schwerer, vielleicht unmöglich werden. Das glaube ich nicht. Nirgends gelingt gegenseitige Verständigung besser als zwischen Mann und Frau, obwohl der Bildungsgang, den beide durch-

gemacht haben, das Maß und die Auswahl von Wissen, das man ihnen mitgeteilt hat, recht verschieden sind. Und nicht nur für den einen Mann und die eine Frau gilt dies, die fürs Leben verbunden sind, sondern weit darüber hinaus für den Gedankenaustausch zwischen Frauen und Männern, die ein edler, geselliger Verkehr zusammenführt. Der männliche Teil meiner Zuhörer wird mir gewiß zustimmen: es gibt in der Unterhaltung für einen Mann keine größere Freude, als wenn er von seiner Tätigkeit, seinen Arbeiten, seinen Plänen einer gescheiten Frau erzählen kann. Gerade deshalb wird er durch solches Gespräch aus dem Alltäglichen emporgehoben, weil er genötigt ist, von manchen Vorbegriffen und Voraussetzungen, die er bei Männern desselben Berufes bequemerweise vorfindet, einmal abzusehen und das Wesentliche an dem, was ihn beschäftigt, in selbstgesuchten, frischgefundenen Worten auszudrücken. Daß es auch unter Männern diese Art des Gedankenverkehres geben kann, wissen wir alle; aber ebenso, daß die Uniformität unserer Schulen ihn stark eingeschränkt hat und weiter zu schädigen droht.

Was wir dem gegenüber wünschen müssen, wäre also eine Vielheit von Bildungszielen und Bildungswegen. Und damit sind wir zur Beantwortung der zu Anfang aufgeworfenen Frage gekommen: es kann nicht das Richtige sein, alle neuen Wissenschaften in den überlieferten Lehrplan mit einzuzwängen; sondern, was an Wissenschaften neu erwächst und mächtig wird, sollte die Grundlage selbständiger, neu aufzubauender Lehrpläne bilden. Aus solcher an sich möglichen Mannigfaltigkeit heraus hat sich in Preußen eine Dreizahl von gleichberechtigten Typen befestigt: neben dem Gymnasium zwei realistische Anstalten, die eine mit Latein und mit dadurch beeinflußtem Betrieb der neueren Sprachen, die andere ohne Latein, also für sprachliche Schulung auf Deutsch, Französisch, Englisch angewiesen; beide übereinstimmend in starker Pflege der Mathematik und der Naturwissenschaften. Alle drei, das ist die Vorbedingung des für sie geltenden gleichen Rechtes, haben Lehrgänge von derselben Dauer, in Preußen von 9 Jahren. Ähnlich scheinen sich in Österreich jetzt die Dinge zu entwickeln. Für eine Vergleichung der Hauptzüge gymnasialen und realistischen Unterrichtes dürfen wir der Kürze wegen die beiden Vertreterinnen der zweiten Gattung zusammenfassen.

Zu allgemeiner Bildung zu erziehen ist überall die Absicht; aber der Sinn dieses Wortes hat sich nun geändert. Es bezeichnet, wenn etwas Gutes gemeint sein soll, nicht einen Auszug des Wichtigsten und Wissenswertesten aus allen Gebieten, sondern die Fähigkeit und Lust zum Verstehen und Anteilnehmen über den eigenen Lebenskreis hinaus nach allen Richtungen hin. Wir würden also fragen müssen: wie ist in jeder der beiden Hauptgruppen der Unterricht zu gestalten, damit zugleich der Sinn, die Empfänglichkeit für die Wissenschaften der anderen Seite geweckt werde? Ich darf da anknüpfen an ein treffendes Wort, das ein Mitglied Ihres Vereines hier gesprochen hat, Professor der Physiologie Siegmund Exner: „Der realistisch Vorgebildete sieht die Welt an, als wäre sie gestern, so wie sie heute ist, geschaffen worden. Der andere sieht die Welt an als ein allmählich Gewordenes; er hat die Gewohnheit, genetisch — oder historisch

— zu denken.“ Wir müssen also versuchen, den Unterricht in den realen Fächern so einzurichten, daß von da aus die historisch-genetische Betrachtung genährt wird, und den Sprachunterricht so, daß er für den reichen Inhalt der gegenwärtigen Welt die Augen öffnen und den Blick schärfen hilft. Die Realien humanistisch lehren und die alten Sprachen und ihre Literatur realistisch behandeln, so kann man es auch nennen. Von beidem gestatten Sie einige Beispiele.

An sich ist ja der Entwicklungsgedanke gerade in der Naturwissenschaft zu Hause; von der Entstehung der Erde, der Arten im Pflanzen- und Tierreich kann an einer realistischen Schule mehr gesagt werden als am Gymnasium. Aber die menschliche Gedankenwelt ist von Menschen erzeugt worden, also etwas historisch Gewordenes. Von ihr macht einen der bedeutendsten Teile die Erkenntnis und Beherrschung der Natur aus. Wenn wir nun darauf ausgehen, diese Schätze von Vorstellungen und Kenntnissen genetisch zu betrachten, so kommen wir von selbst auf die großen Männer, die an diesem Werke gearbeitet haben, und damit auf das humanistische Element in den sogenannten Realien. Wie hat sich allmählich unsere Kenntnis, unsere Vorstellung von der Erde entwickelt? Ich hatte kürzlich Gelegenheit, mit einem Lehrer der Geographie und der Mathematik in den obersten Klassen einer Oberrealschule darüber zu sprechen. Auf meine Frage, in welchem Umfange und ob überhaupt die Geschichte der Entdeckungen durchgenommen werde, antwortete er, bisher geschehe das nicht; es könne aber sehr gut eingefügt werden, als Anhang zur Kolonialgeographie. Nein, meinte ich, umgekehrt! Für eine Fachlehranstalt wäre dies das Richtige. In einer Schule, die allgemeine Bildung geben soll, muß der Ausgangspunkt die wissenschaftliche Betrachtung bilden, die Frage: wie ist die Menschheit allmählich zu einer immer vollkommeneren Kenntnis der Erde und des Lebens auf ihr gekommen? Und dazu könnte dann als Anhang das gegeben werden, was heute für unser wirtschaftliches Leben wichtig ist. — Oder nehmen Sie ein Beispiel aus der Physik. Man kann lesen und hören, Archimedes habe das spezifische Gewicht der Körper entdeckt, als ob das eine Eigenschaft wäre, die den Körpern an sich anhaftet. Vielmehr war das, was hier gefunden wurde, eine neue Betrachtungsweise. Archimedes war zunächst vor eine rein praktische Aufgabe gestellt: herauszubekommen, ob für eine goldene Krone, die König Hieron hatte machen lassen, die ganze dem Künstler zugewogene Menge des kostbaren Metalles verwendet oder ein Teil unterschlagen und durch beigemischtes Silber ersetzt worden sei. Daß Silber leichter ist als Gold, wußte er; es kam darauf an, zu untersuchen, ob die Krone, bei richtigem Gesamtgewicht, auch das der Schwere des reinen Goldes entsprechende Volumen habe. Und dies bei einem Gegenstande von so komplizierter Gestalt festzustellen half ihm — das war sein berühmtes εὕρηκα — die Wasserverdrängung. So war nun allgemein ein Mittel gefunden, um Körper von gleichem Gewicht ihrem Rauminhalte nach zu vergleichen. Aber man konnte die Betrachtung auch umkehren: nicht bei gleichem Gewichte die Volumina, sondern bei gleichem Volumen das Gewicht vergleichen. Das war der Gedanke, der unserem Begriff des spezifischen Gewichtes zugrunde liegt. Man kann hier verfolgen, wie sich ein Problem nach und nach umbildet,

wie die Arbeit daran nicht nur zu neuer Erkenntnis führt, sondern, was mehr ist, zu einer neuen Art die Dinge anzusehen. Einen solchen Fortschritt bedeutete vor noch nicht langer Zeit die mechanische Wärmetheorie, zu der der württembergische Forscher Robert Maier den Grund gelegt hat. Wir besitzen Briefe von ihm, in denen er als junger Arzt diese neue Theorie einem Freunde auseinandersetzt. Der Freund versteht ihn nicht. Es ist ergreifend zu sehen, wie den großen Denker dies peinigt, daß er das Gefühl hat, etwas Neues, Großes in die Wissenschaft hineinzubringen und damit nicht verstanden zu werden. Wenn ein Freund in vertrautem Gedankenaustausche ihm nicht folgen konnte, so können wir uns kaum wundern, daß Fernstehende ihn verlachten, daß die große Masse der Fachgenossen ihn abwies. An solchem Unverstand ist er zugrunde gegangen. Und neben dem Lehrreichen, das hier wie überall in dem allmählichen Aufkommen einer neuen Anschauungsweise liegt, bietet auch das Schicksal, das er hatte, etwas Lehrreiches: es kann zeigen, daß es auch in der Naturwissenschaft unter Umständen eine Orthodoxie gibt und daß der Entwicklungsgang eines genialen Menschen zu einer Tragödie werden kann auch außerhalb des Bereiches humanistischer Lehranstalten.

Den Anteil ins Auge zu fassen, den ein einzelner Forscher an dem Siegeszuge der Wissenschaft gehabt hat, und diesen Anteil menschlich zu würdigen, hat vor wenigen Jahren Professor Höfler in seiner Prager Antrittsrede empfohlen, wo er den Gedanken ausführt, daß humanistische Elemente in den Realien gefunden und für den Unterricht nutzbar gemacht werden sollten. Er weist auf Kepler hin und zeigt sehr anregend, welchen Eindruck es auf die Jugend machen müsse, wenn sie sehe, mit wie unermüdlicher Sorgfalt und mit welcher Strenge gegen sich selbst Kepler vorgedrungen ist, bis er seine Gesetze zu der Sicherheit und Klarheit gebracht hatte, die ihm selbst genügte. Noch interessanter ist es doch zu sehen, wie sich die Vorstellung von den Sternen, vom Weltraum und von der Stellung der Erde in ihm nicht bei einem einzelnen Manne sondern im Laufe der Weltgeschichte bei der Menschheit entwickelt hat. Nur wenn man bei den kindlichen Anschauungen frühester Zeiten liebevoll verweilt, von den Versuchen griechischer Astronomen, eine befriedigende Theorie zu finden, erzählt und die Ansätze des Richtigen, die darin liegen, erkennen läßt, wird man schließlich den Schülern es recht deutlich machen können, eine wie ungeheure Tat es war, die Kopernikus vollbrachte, als er in die Planeten die Erde einreihte. Und dabei brauchen wir nicht zu vergessen, daß er in der Widmung seines Werkes an den Papst sich auf einzelne Vorgänger beruft, die er für seine Lehre schon im klassischen Altertum gehabt habe.

Noch ein paar Proben von der Königin der Wissenschaften, der Mathematik. Wir treiben Geometrie und Algebra. Was heißt Geometrie? „Landmessung." Das wird auch ein Nichtgrieche, wenn er „Geographie" und „Thermometer" daneben sieht, leicht herausfinden. Aus der Übersetzung aber lernt er, daß diese Wissenschaft ursprünglich entstanden ist nicht aus einem theoretischen Streben, sondern aus dem praktischen Bedürfnis, bei Verkäufen oder Pachtungen, bei Teilung einer Erbschaft das Land zu vermessen. Diesem Zwecke wollte man

dienen, und so kam man zur Betrachtung der Raumverhältnisse. — Algebra ist eigentlich ein arabisches Wort; also ist diese Wissenschaft uns von den Arabern gebracht worden. Da wird ein Schüler fragen: Hatten denn die Griechen nichts Entsprechendes? waren sie nicht imstande eine Rechenaufgabe allgemein zu lösen? Man kann die Sache zunächst liegen lassen; vielleicht findet sich später eine Gelegenheit, darauf zurückzukommen, wenn etwa ein anderer sich über Ausdrücke wie „Quadrat, Kubus“ in der Algebra wundert. Denn überhaupt freuen wir uns doch, wenn unsere Schüler sich wundern. Und da manche hierin etwas schüchtern sind, so wollen wir den Trieb dazu in ihnen wecken. „Du sollst dich wundern“, ist eines der wichtigsten Gebote für einen reiferen Schüler. Nun wird man auf die Frage nach „Quadratzahl“ und „Kubikzahl“ die Antwort nicht schuldig bleiben: die Ausdrücke kommen daher, daß die Griechen keine allgemeinen Zahlen kannten, sondern, um rechnerische Aufgaben in allgemeiner Form zu bewältigen, sich der Zeichnung bedienten. Wenn eine Summe mit sich selbst multipliziert werden sollte, so ergab das die bekannte Figur mit den beiden Ergänzungsrechtecken; und in ihr konnte man das Gesetz, das wir in Buchstaben auszusprechen pflegen, anschaulich erkennen. Euklid, wo er die Regeln über Proportionen ableiten will, stellt die Glieder als Abschnitte auf den Schenkeln eines Winkels dar, die von Parallelen geschnitten werden. So war im Altertum die Geometrie eine Gehilfin, ja eine Dienerin der Arithmetik. Dieses Verhältnis ist völlig umgekehrt worden seit der Erfindung der analytischen Geometrie durch Descartes, der die Algebra zu einem Mittel gemacht hat, geometrische Verhältnisse zu beherrschen. Es könnte scheinen, als stehe seitdem die Algebra im Dienste der Geometrie; aber aus den wichtigen und bald unentbehrlichen Diensten, die sie leistet, ist in Wahrheit eben eine Herrschaft geworden, genau so wie im Altertum auf seiten der Geometrie. Die Einsicht in diesen Wechsel kann mit den Kenntnissen, die einem Realschüler in den oberen Klassen zu Gebote stehen, sehr wohl gewonnen werden; und sie bringt einen wertvollen Beitrag zur Erkenntnis der Geschichte menschlicher Geisteskraft.

Die Beispiele werden, wenn auch nur in Andeutungen, gezeigt haben, was damit gemeint ist, daß auch bei vorwiegender Beschäftigung mit den exakten Wissenschaften der Gesichtskreis erweitert werden kann durch die historische Betrachtung, indem diese nicht als Unterrichtsfach hinzukommt, sondern als Unterrichtsprinzip. Dasselbe gilt nun in umgekehrter Richtung: wir können Latein und Griechisch treiben, und durch die Art, wie es geschieht, den Blick auf die realen Verhältnisse der Welt und des Lebens lenken. Daß unsere Schüler am Himmel einigermaßen Bescheid wissen, ist ein sehr berechtigter Wunsch; unter den Wegen aber, die dazu führen, ist einer der wirksamsten der, daß sie durch die Lektüre der alten Dichter genötigt werden, auf die Sternbilder und ihre Verschiebung zu achten, weil sie sonst viele Stellen, an denen dergleichen erwähnt wird, garnicht verstehen. Und sie folgen gern diesem inneren Zwange und erkennen, wie erfreulich es ist, mit Vater Homer gemeinsame Sache zu machen, die Sterne so anzusehen, wie er sie ansah, und aus den Bewegungen am Himmel etwas von den ewigen Gesetzen herauszulesen, nach denen sich die

Welt dort zurecht schiebt. Leider verbietet es die Zeit, dies im einzelnen zu erläutern.

Man hat dem Gymnasium vorgeworfen, daß es die neuere und neueste Geschichte nicht eingehend genug behandle und dadurch in der geschichtlichen Bildung seiner Zöglinge eine empfindliche Lücke lasse. Es kommt darauf an, was wir unter „geschichtlicher Bildung" verstehen: die Aneignung historischer Kenntnisse oder die Übung in historischem Denken? Ich meine doch, das zweite. Dann aber ist die Hauptquelle geschichtlicher Bildung für das Gymnasium die Geschichte des Altertums; und diese Quelle fließt um so reicher und klarer, je mehr die Schüler sich in das Studium der griechischen und römischen Geschichtsschreiber vertiefen. Denn hier üben sie sich in der eigentümlichen Tätigkeit des Verstandes, durch die aus der Überlieferung die Erkenntnis von Tatsachen gewonnen, eine Gruppe von Tatsachen zu einer geschichtlichen Vorstellung verarbeitet wird. Vor allem lernen sie — nicht als etwas, das ihnen gelehrt wird, sondern sie erleben es selbst —, wie wir in der Geschichte nirgends den Dingen unmittelbar gegenüberstehen, sondern sie immer nur durch das Medium der Persönlichkeit eines Berichterstatters zu sehen bekommen. Die Fähigkeit, Ereignisse aufzufassen und als solche darzustellen, ist allmählich gewachsen, doch auch auf der höchsten Stufe ist sie noch keine unbedingte. Das kann niemand je vergessen, der die Reihe Homer—Herodot—Thukydides mit Verständnis begleitet und aus ihr begriffen hat, wie Dichtung sich zur Wissenschaft entwickelt, die doch selbst in ihrer vollkommensten Gestalt noch etwas von den Schalen des Eis, aus dem sie hervorgebrochen ist, an sich trägt. Man hat beobachtet, wie Thukydides, wenn er einen Menschen schildern will, nicht abhandelnd über ihn spricht, sondern ihn uns kennen lehrt durch die Art, wie der Mann selbst redet, durch das, was er tut. Jvo Bruns sieht in diesem Verfahren ein bewußtes Zurückdrängen der gelehrten Vorarbeiten; ich möchte eher glauben, es ist das noch ein unwillkürliches Nachwirken der Tatsache, daß die griechische Geschichtsschreibung von der Kunst hergekommen ist. Auch Thukydides ist, bei tiefstem Ernste des Forschers, doch im Grunde noch Künstler.

Ein Fortschritt zu immer deutlicherem Erfassen der Wirklichkeit vollzieht sich auch innerhalb der Kunst selbst, der redenden wie der bildenden. Man sagt, Sophokles stelle die Menschen so dar, wie sie sein sollen: es gibt kaum etwas Verkehrteres. Natürlich dürfen wir Sophokles nicht an Ibsen messen. Wir dürfen nicht von unserer Zeit her kommen und fragen: „wie viel von dem, was wir zu sehen und auszusprechen gewohnt sind, ist auch bei Sophokles enthüllt?" — um dann zu folgern, daß er das Übrige habe verschleiern wollen. Sondern wir müssen ihn mit seinem großen Vorgänger vergleichen und uns klar zu machen suchen: „welchen Schritt vorwärts hat er getan in der Darstellung menschlichen Leidens und menschlicher Leidenschaft?" Da werden wir finden, daß das ein gewaltiger Schritt war, und daß Sophokles, wie sehr er nachher in schonungsloser Seelenmalerei von Euripides überboten worden ist, doch selber keineswegs bestrebt war, die Wirklichkeit poetisch zu verklären, sondern die Poesie realistisch zu vertiefen. — Eben solchen Entwicklungsgang hat ja die bildende

Kunst der Griechen durchgemacht. Zu den Zeiten Winkelmanns und Lessings mochte man glauben, es sei ihr Gesetz gewesen, verschönernd nachzuahmen; gegenüber dem größeren Reichtum antiker Werke, die seitdem neu entdeckt und neu betrachtet worden sind, hat sich diese Ansicht nicht behaupten können. Wir sehen jetzt, wie die griechischen Bildhauer nicht um Schönheit sich bemüht haben — die geriet ihnen von selber —, sondern um charakteristische Wiedergabe der Wirklichkeit. Auf jeder Stufe ihrer Entwicklung war diese Kunst aktuell im höchsten Grade; und ihre Stärke beruhte eben hierin, daß sie in unablässigem Ringen nach Wahrheit der Natur immer neue Geheimnisse abzulauschen, neue Wirkungen nachzuschaffen vermocht hat. Das kann man erwachsenen Schülern sehr wohl deutlich machen, wenn man ihnen etwa die Ägineten, die Parthenonskulpturen, Werke des Praxiteles, des Lysipp, die Pergamener, den Laokoon in zusammenhängender Reihe vorführt und sie dabei zum Sehen anleitet. Und durch solche Anleitung bewahrt man sie davor, Schlagworte nachzusprechen, wie das vom „griechischen Stil", der für uns bindend sei. Freilich, die Gedanken eines großen Mannes auf der Stufe, bis zu der er selbst sie bei Lebzeiten gefördert hat, festzuhalten und zum Gesetze zu machen, ist ungeheuer viel leichter, als die schöpferische Kraft des Denkens, die er betätigt hat, anzunehmen und nach seinem Vorgange zu üben. Das gleiche gilt da, wo wir den Leistungen eines großen Volkes gegenüberstehen. Wenn wir recht von ihm zu lernen wissen, wird uns sein Vorbild nicht einengen und fesseln, sondern frei machen. Um aber recht zu lernen, müssen wir die Werturteile eines veralteten Schulbetriebes der Vergangenheit anheimgeben und die Griechen so zu verstehen suchen, wie moderne Wissenschaft sie mehr und mehr versteht. Von solcher Auffassung der Antike aus kann die Haltung gegenüber der Kunst unserer Zeit und ihrem Bemühen um neue Aufgaben, um neue Lösungen keine unfreundlich ablehnende sein; vielmehr empfänglich und hoffnungsvoll, auch wo sie sich ein wenig absurd gebärdet, die Versuche dieser Kunst anzusehen mahnt uns durch sein eigenes kühnes und erfolgreiches Vorwärtsstreben, durch seine nie ruhende Entwicklung das Volk der Griechen.

Und dieses Volk hat nun auch die Naturwissenschaft geschaffen. Aber auch hier gilt es entgegenzutreten der übertreibenden Betonung dessen, was tatsächlich an Kenntnissen erreicht ist, im Verhältnis zu dem viel Wertvolleren, dem Aufgebote geistiger Kräfte, die sich darin betätigt haben. Wenn ein Kind auf einen Stuhl steigt, um seinem Papa einen Kuß zu geben, ohne daß er sich bücken muß, und nun glücklich ist und sich freut, wie groß es ist, da freuen wir uns mit und werden uns hüten, dem kleinen Wesen die Illusion zu zerstören. Wenn aber ein Erwachsener auf den Stephansturm steigt und sich einbildet, größer zu sein als die Menschen unten, weil er auf ihre Köpfe herabsieht, so fangen wir an zu zweifeln, ob seine Geistesverfassung ganz normal ist. Nichts anderes tun die, welche im Vollgefühl dessen, was heute in den Naturwissenschaften erreicht ist, auf die Griechen herabsehen, die doch in harter Arbeit die Fundamente zu dem in die Höhe ragenden Turm gelegt haben. Nehmen wir den Begriff: „Naturgesetz"! Eine der ersten Stellen, wo er auftritt, ist in einem Worte des

Heraklit: Die Sonne wird aus ihrer gemessenen Bahn nicht weichen; sollte sie es tun, dann würden die Erinyen, die Hüterinnen des Rechtes, sie aufspüren. Wie kommt er dazu, so ist man versucht zu fragen, einen so einfachen Begriff wie den des Naturgesetzes poetisch einzukleiden? Das hat er gar nicht getan. Er hat nicht einen abstrakten Gedanken in poetische Form gebracht, sondern umgekehrt: die poetische Form war die Gestalt, in der er die Wahrheit ahnte und begreifen konnte. „Nur durch das Morgentor des Schönen drangst du in der Erkenntnis Land!“ Und dieses Morgentor tut sich nun in vollem Glanze immer aufs neue vor dem auf, den wir in das Studium des Platon einführen. Wenn wir mit Schülern die Dialoge lesen, in denen gegen die Sophisten gestritten wird, so zeigt sich, wie immer der Begriff das ist, was Sokrates sucht, während die Gegner nicht mitwollen. Die jugendlichen Leser dürfen teilnehmen an einer Geburtsstunde der Wissenschaft, und der Lehrer braucht weiter nichts zu tun, als daß er sie nicht stört in der Freude an dem, was sie erleben. Vor ein paar Jahren habe ich mit einer besonders guten Klasse in Düsseldorf das Gastmahl des Platon, mit geringen Auslassungen, gelesen. Köstlich wirkten die Lobreden auf den Eros, zuletzt die des Sokrates, wo er das wunderbare Wesen der Liebe, die Mischung von Glück und Unglück, von Hochgefühl des Besitzes und Schmerz des Entbehrens, darstellt in dem fein erfundenen Mythus, daß aus einer Vermählung des Reichtums und der Armut Eros hervorgegangen sei. Da ist es wieder nicht so, daß ein abstrakter Gedanke allegorisch eingekleidet wäre, sondern in der Form des Mythus taucht der Gedanke auf. Oder denken Sie daran, wie im Phädros die Seele beschrieben wird unter dem Bild eines Zweigespanns von ungleichen Rossen, von denen das eine hinaus strebt aus dieser Welt, das andere zum Irdischen hinabzuziehen trachtet. Da sagt Sokrates selber: „Was die Seele ist, das ist schwer zu sagen; aber wem sie gleicht, das will ich aussprechen.“ Nur unter dem Bilde stellt sich ihm die Erkenntnis ein. Allerdings noch keine scharfe und klare Erkenntnis. Es gibt Eigenschaften, die dem Begriffe zukommen, aber nicht dem persönlichen Wesen, das ihn im Bilde darstellt. Dies tritt beim Übersetzen deutlich hervor; und so ist gerade dies eine Lektüre, die jedem aufs lebendigste fühlbar werden läßt, wie ganz etwas anderes das Original ist als die beste Übersetzung. Um in Fällen dieser Art sich durch das Schillernde des Ausdruckes nicht in die Irre führen zu lassen, ist es notwendig, die Sprache als solche ins Auge zu fassen, zu betrachten, wie der Gedanke nach Ausdruck ringt und eben deswegen nicht immer sogleich den ganz treffenden Ausdruck sich schafft.

Ja die Sprache! Ich empfinde es fast wie eine Blasphemie, wenn ich von Platon übergehe zu unseren Neuesten, die, wie auch hier in Wien kürzlich vernommen wurde, sich so grenzenlos erdreisten, der Beschäftigung mit Sprache und Sprachen einen bildenden Wert überhaupt abzusprechen. Dem ist ja schon von berufener Seite auf das Kräftigste entgegengetreten worden. Einer jener Apostel jüngster Weisheit meinte, die Sprache sei deshalb völlig ungeeignet als Bildungsmittel, weil ihr Bau so unregelmäßig und unsystematisch sei. Ja, ist denn der Bau des menschlichen Lebens regelmäßig und systematisch? Dieses

Leben sollen wir doch mit unserem Verständnis erfassen, seinen Sinn, unseren Anteil daran uns und anderen klar machen; das gelingt nicht in mathematischen und chemischen Formeln, sondern nur durch die Sprache, die eben deshalb ein so vorzügliches Ausdrucksmittel ist, weil in ihr wie in den Dingen, die ausgedrückt werden sollen, das Irrationale herrscht. Goethe sagt einmal: „Das eigentlich Unverständige sonst verständiger Menschen ist, daß sie nicht zurechtzulegen wissen, was einer sagt, aber nicht so trifft, wie er's hätte sagen sollen." Daraus ergibt sich die doppelte Seite aller Beschäftigung mit der Sprache. Wir müssen uns bemühen, unsrerseits alles so auszudrücken, daß es unbedingt verstanden werden muß, zweitens aber, andere auch da zu verstehen, wo sie den Gedanken nicht ganz deutlich gefaßt haben. Georg von der Gabelentz spricht das so aus: „Die Sprache ist einmal eine Gesamtheit zu deutender Erscheinungen, sodann eine Gesamtheit anzuwendender Mittel." Man kann deshalb die Sprache nicht voll verstehen, nicht lebendig auffassen, wenn man nicht diese beiden Seiten mit gleichem Eifer pflegt. Das führt innerhalb des Gymnasiums auch zu einer Übung des Übersetzens in die fremde Sprache, hauptsächlich ins Lateinische. Dieses hat heutzutage seine Gegner, namentlich will man es in der Reifeprüfung abschaffen. Ich würde das sehr bedauern. Wenn es so betrieben wird, wie es getrieben werden kann, so ist es ein vorzüglicher Anhalt und — im Examen — eine vorzügliche Gewähr für kräftige Bildung des Verstandes. Es darf dann aber natürlich nicht so sein, daß ein schulmäßig zurechtgemachtes Stück, eine Sammlung von Gelegenheiten die und die Regeln anzuwenden, vorgelegt wird; sondern etwas wirklich deutsch Gedachtes muß lateinisch umgedacht werden, sei es auch in freier Übertragung. Wie solche Tätigkeit auf den Verstand einwirken kann, möchte ich zum Schluß noch an ein paar Beispielen zeigen.

Im Lateinischen gibt es den Unterschied zwischen potentialen und irrealen Bedingungssätzen; im Deutschen haben wir das nicht, sondern einen einzigen Modus der Bedingtheit: darauf beruht die Schwierigkeit beim Übersetzen ins Lateinische. Das erscheint auf den ersten Blick als eine unfruchtbare Begriffsspaltung; aber sie führt uns in den Sinn unserer eigenen Gedanken tiefer hinein. Z. B. „Wenn ich ein Vöglein wär' und auch zwei Flüglein hätt', flög ich zur Dir": ist das potential oder irreal? Sie lachen, meine Herrschaften; das haben meine Schüler auch zuerst immer getan, aber dann doch versuchen müssen zu antworten. „Es ist Potentialis," sagte der eine, „denn, der so spricht, malt sich aus, wie schön das wäre." — „Nein," erwiderte ein anderer, „es muß der Irrealis sein; denn er fügt hinzu: „weil's aber nicht kann sein". — „Das sagt er nachher," meinte der erste; „während er aber den Wunsch ausspricht, macht er sich die unangenehme Wirklichkeit nicht klar." — Wer hat nun recht? Das ist sachlich nicht zu entscheiden; man kann oft dieselben Worte verschieden verstehen. Hier hat auch die Autorität des Lehrers nichts zu sagen. Nur eines kann er fordern: daß jeder wisse, was er will, und wie er das, was er will, ausdrücken muß. Und eines wird er durch solche Übung fördern: die Aufmerksamkeit auf Umgebung und Stimmung, aus der heraus ein Wort gesprochen ist. — Manche Not machen den Schülern die „innerlich abhängigen

Sätze". Das sind solche Sätze, die ein Redner oder Schriftsteller nicht von sich aus sagt, sondern aus dem Sinne eines anderen, von dem er erzählt; besonders häufig enthalten sie den Grund dessen, was jemand getan hat. Sokrates accusatus est, quod iuventutem corrumperet. „Sokrates wurde angeklagt, weil er die Jugend verführte": so könnten wir sagen. Hat er sie denn wirklich verführt? Das scheint die Meinung zu sein. Sagen wir aber „verdürbe" oder „verdarb," so tritt auseinander, was vorher zusammenfloß. Fälle dieser Art sind im Deutschen nicht selten. Wer sich darauf versteht und ein Schelm ist, kann mit Erfolg den Leser oder Hörer täuschen; wer sich nicht darauf versteht, kann unabsichtlich irre führen. Man braucht nur einmal die Zeitung zu lesen, etwa den Bericht über eine Versammlung. Da wird man bald Beispiele finden, wie Sätze innerlich abhängig werden urd dem Redner etwas in den Mund gelegt wird, was er nicht gesagt hat, und umgekehrt, wie etwas als Tatsache — im Indikativ — hingestellt wird, was nur als Ansicht eines Sprechenden gegeben werden durfte. Sie werden mir zugeben: eine Übung, die uns immer wieder scharf macht, auf diesen Unterschied zu achten, hat nicht nur logischen, sondern geradezu ethischen Wert.

Wir können einen fremden Autor oft gar nicht verstehen, wenn wir nicht zunächst aus dem ganzen Zusammenhang seinen Hauptgedanken erfassen und dann prüfen: wie konnte er nach seinen Mitteln der Sprache das ausdrücken? Ganz besonders trifft dies bei Homer zu, der sehr viel mehr gedacht und empfunden hat, als in den Worten, die wir von ihm gedruckt lesen, enthalten ist. Ich widerstehe der Versuchung, hierauf näher einzugehen und an ein paar Proben zu zeigen, wie durch das Bemühen, die gedruckten Worte in empfänglicher Phantasie zu beleben, das psychologische Verständnis für die mannigfachsten menschlichen Beziehungen und Lebenslagen vertieft wird. Bei Homer sehen die Schüler eine Sprache im Werden begriffen; und sie lernen durch den Vergleich die gewaltige Entwickelung würdigen, die von hier aus bis zur Vollkommenheit der attischen Sprache geführt hat. Deren Kraft, die Gedanken zu ordnen, zeigt sich manchmal in unscheinbarster Form. Es gibt ein kleines, oft gebrauchtes, oft auch im Spott genanntes Wörtchen, die Partikel ἄν. Nichts meint man, ist ein beschämenderes Zeichen für die Weltfremdheit der Philologen, als daß sie von dieser einen Silbe so viel Wesens machen, daß gar einer der bedeutendsten unter ihnen, Gottfried Hermann, Ruhm ernten konnte durch ein ganzes Buch, das er über die Partikel ἄν geschrieben hat. Was kann er darüber viel zu sagen haben? Nun, Gottfried Hermann hat eine bestimmte Erklärung für den Gebrauch dieser Partikel durchgeführt: ἄν bei einem Verbum deutet an, daß dieses Verbum an eine Bedingung geknüpft ist, die entweder vorher oder nachher ausgesprochen ist, oder auch nicht ausgesprochen ist. Ist sie ausgesprochen, so ist die Sache verhältnismäßig einfach; dann könnte ja ἄν zur Not auch fehlen. Aber in den vielen Fällen, wo sie nicht ausgesprochen ist, veranlaßt uns dieses ἄν jedesmal nachzudenken: wo steckt denn hier eine Bedingung, und wie müßte oder könnte sie lauten? Bedenken wir, wie dieses Verhältnis des gegenseitigen Bedingens und Bedingtseins alles menschliche Zusammenwirken

durchdringt, so werden wir gestehen müssen: im höchsten Grade nützlich für ein Leben in menschlicher Gemeinschaft ist es, wenn wir an irgendeiner Stelle, und sei es auch in der griechischen Grammatik, mit Zähigkeit dazu geführt worden sind, auf das Verhältnis gegenseitiger Bedingtheit zu achten und es auch da zu erkennen, wo es versteckt liegt. Nicht minder lehrreich, über die griechische Unterrichtsstunde hinaus, ist neben der Syntax der attische Formenbau mit seiner Klarheit und Durchsichtigkeit. Eine ästhetische Freude ist es, das regelmäßige System etwa eines der großen Verba auf μι zu betrachten. Aber wie ist es zu der Regelmäßigkeit solchen Aufbaues gekommen? Nicht von Anfang an war alles so planmäßig und übersichtlich; auf dem Wege dahin ist manche eigentümliche Existenz vernichtet worden. Das Gesetz von dem Überleben des Brauchbareren gilt auch hier. Brauchbar aber für den sprachlichen Ausdruck der Menge ist immer am meisten das Abgeschliffene, Gleichmäßige, Leichtverständliche, nicht das Ursprüngliche und Besondere. So sind eine Menge origineller Bildungen, weil sie unbequem waren, unterdrückt worden, und wo noch Spuren davon vorhanden sind, müssen sie sich gefallen lassen, von der landläufigen Schulgrammatik als „unregelmäßig“ an den Pranger gestellt zu werden. Es gibt mehr solcher Scheltnamen. Man spricht von „defektiven“ Verben, wo von einem Stamm nicht alle Arten von Formen entwickelt sind — gerade als ob jedes Verbum, vielleicht ein Wort von charakteristischer Bedeutung, verpflichtet wäre, sich durch alle Tempora, Modi, Genera hindurch abwandeln zu lassen und auch solche Formen zu bilden, denen seine eigene Bedeutung widerstrebt. Auch ein Mensch, gerade wenn etwas von eigentümlicher Kraft in ihm steckt, läßt ja nicht alles aus sich machen, was ihm denn freilich auch oft genug verdacht wird. Wir wünschen, daß immer mehr Männer erwachsen, die für das Individuelle und Selbständige in ihren Mitmenschen, für das was sich der Schablone nicht fügt, freundliches Verständnis haben. Wenn wir also durch die Betrachtung griechischer Verba anomala die Freude an knorriger Eigenart in unseren Schülern wecken, so haben wir etwas Gutes dazu beigetragen, daß sie zu lebendigen Gliedern der menschlichen Gesellschaft erzogen werden.

Aber allerdings, daß der Unterricht in den alten Sprachen sich so liebevoll vertiefe und solche Wirkungen hervorbringe, dazu gehört mancherlei. Vor allem dreierlei: erstens Zeit, zweitens Zeit, und drittens — Zeit. Deshalb, wenn denn doch die Stundenzahl für Latein und Griechisch geändert werden soll, so möchte ich bitten: lieber vermehren als vermindern! Doch auch wenn der Unterricht in der Art und in dem Umfange, wie wir es wünschen, gegeben wird, wird er nicht überall die volle Wirkung tun; er wird sie namentlich da sicher verfehlen, wo er sich an Schüler wendet, die zu Hause immer wieder hören müssen, daß dies alles im Grunde nichts wert sei. Diesem Übelstand kann nur dadurch abgeholfen werden, daß man Schülern, deren Eltern so denken, andere Bildungswege eröffnet, auf denen sie dasselbe äußere Ziel wie auf dem Gymnasium erreichen können. So sind wir aufs neue, gerade durch eine Würdigung des in seiner Art einzigen inneren Wertes der Gymnasialbildung, dazu gelangt, für die verschiedenen Typen der höheren Schule äußerlich gleiche Rechte zu verlangen.

Vielleicht wendet man mir ein: „Du sprichst da von Gleichberechtigung; aber im Grunde bist du doch selbst auf Seite des alten Gymnasiums“! Meine verehrten Damen und Herren, das leugne ich gar nicht. „Wer da glaubt, der soll nicht weichen“, sagt Jesaias; und wir Freunde des Gymnasiums glauben an unsere Sache, an die Kulturmission des klassischen Altertums. Aber dieser Glaube ist vollkommen verträglich mit der aufrichtigen und ehrlichen Anerkennung anderer Lebensgebiete und Gedankenkreise, aus denen höhere Bildung gewonnen werden kann. Ich gönne den realistischen Anstalten alles Gute, ja das beste was ich ihnen gönnen kann, jeden begabten Schüler, der mit ernstem Eifer und freier Empfänglichkeit zu ihnen geht um zu lernen; viel lieber doch, die realistische Bildung nimmt ihn ganz, als daß wir ihn der Einheitsschule ausliefern, die ihn zerreißt.

Man hat unsere Zeit das Jahrhundert des Kindes genannt; man könnte vielleicht auch sagen: das Jahrhundert der Mutter. Es ist charakteristisch für diese Zeit, daß die Mutter, die Frau bei den Fragen der Erziehung auch öffentlich mitspricht. Gerade hier in Österreich ist man in dieser Beziehung weiter fortgeschritten als anderswo; denn an der Enquete, die demnächst stattfinden soll, werden auch Frauen teilnehmen. So möchte auch ich mich zuletzt auf ein Wort berufen, das eine Frau gesprochen hat; freilich war es keine, die auf den Höhen des Lebens und der Bildung stand, sondern ein armes, verachtetes Weib. Aber es war eine Mutter: die eine der beiden, die vor König Salomo Entscheidung suchten. Jede hatte ein Kind; das eine der beiden war im Schlafe erstickt: nun stritten sie, welcher das lebende gehöre. Da die Wahrheit nicht festgestellt werden konnte, rief der König einen seiner Trabanten und befahl ihm, das Kind mit dem Schwerte in zwei Teile zu teilen, daß jeder die Hälfte zufalle. Die eine war's zufrieden; die andere fiel vor dem König nieder und flehte ihn an, das Kind der Fremden zu geben: das war die rechte Mutter. — Und noch eines Richterspruches aus dem Osten lassen Sie mich gedenken. Ich habe vor Jahren bei einem Gastspiel in Düsseldorf Ihren großen Sonnenthal gesehen und gehört, wie er Nathan den Weisen gab. Das war auch für den, der das Stück zu kennen meinte, fast wie eine Offenbarung. Besonders packte es mich, wie er die Parabel von den drei Ringen erzählte; deutlicher als je fühlte ich: das ist auch für uns die Lösung, daß jeder den Wert des eigenen Glaubens durch die Tat, durch den Erfolg zu erweisen suche. Dazu ist notwendig, daß jede Schule die Möglichkeit und die volle Freiheit habe, innerhalb ihrer Art sich auszugestalten und auszuwirken. Und so könnte als Motto über jeder gesunden Schulreform der Vers unseres großen Dichters stehen; er selbst bezeichnet es als Aufgabe für die einzelnen Menschen, aber es ist eine Aufgabe, auch für die Schulen:

Keiner sei gleich dem andern, doch gleich sei jeder dem Höchsten.
Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich!“

Das 6. Heft der **Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Wien,** das auch die vorstehende Rede enthält, deren Abdruck uns gleich-

falls gestattet worden ist, berichtet eingehend über den Verlauf der Versammlung des Vereins, in der Cauer sprach. Sie wird als die erfolgreichste aller bis jetzt abgehaltenen Vereinsversammlungen bezeichnet. Nachdem sich der stürmische Beifall gelegt, der dem Redner zuteil geworden, habe der Präsident Graf **Stürgkh** das Wort ergriffen, um dem Gaste für die wahrhaft ausgezeichneten, alle Gesichtspunkte erschöpfenden und zur Überzeugung der Hörer führenden Darlegungen den wärmsten Dank der Versammlung zu sagen. In der dann mit dem Wunsch des Vortragenden eröffneten Diskussion, ergriff Realschulprofessor und Privatdozent Dr. **Herz** (seiner Studienrichtung nach Astronom) das Wort und erklärte, daß auch nach seiner Meinung eine vollständige einheitliche Mittelschule allen Anforderungen nicht gerecht werden könne, daß ihm aber eine Mittelschule mit vierklassigem gemeinschaftlichem Unterbau, in dem von der untersten Klasse an Latein gelehrt werde, möglich und praktisch erscheine. Zugleich trat er für Beibehaltung des Abiturientenexamens, aber für Vereinfachung desselben ein.

Die folgende längere Rede des sozialdemokratischen Reichstagsabg. **Pernerstorfer** war vielfach durch lebhaftesten Beifall unterbrochen und verdiente es in vollem Maße: sie verdankte das keineswegs nur den guten eingestreuten Witzen, sondern einer großen Anzahl kerngesunder pädagogischer Gedanken und ihrem glücklichen Ausdruck. So in der Polemik gegen die vermeintliche Ueberanstrengung der Jugend, gegen den Vorwurf, den man dem Gymnasium mache, daß die Jungen ja das meiste vergäßen, was sie da gelernt, gegen die Meinung, daß man die Schüler nur lernen lassen solle, was ihnen gleich Freude mache, gegen das Zuviel von Unterrichtsstoffen. Nicht minder bemerkenswert waren Pernerstorfers Äußerungen über den Wert des Sprachunterrichts und speziell des in den klassischen Sprachen. „Es scheint, daß die Meinung jetzt die Oberhand hat, daß die Sprache nichts anderes ist, als ein konventionelles Mittel der Verständigung. Jeder weiß, wenn wir eine Geschichte der Zivilisation schreiben, so können wir das tun an der Geschichte der menschlichen Werkzeuge und jeder weiß, daß die technischen Werkzeuge ein Bild der Zivilisation geben können. Aber niemand [d. h. Wilhelm Ostwald und seinesgleichen] will, scheint es, einsehen, daß die Sprache das feinste und tiefste Werkzeug der Menschen ist. Ich bin der Überzeugung, daß wir, wenn die Sprachwissenschaften weiter fortschreiten, zu noch tieferen Ergebnissen insbesondere auf dem Gebiet des Bedeutungswandels kommen und dann noch genaueren Einblick in die Entwicklungsgeschichte der Menschheit gewinnen werden. Und dieses Instrument, das der menschliche Geist sich geschaffen hat, sollten wir nicht genau kennen lernen bis in die letzten Fasern hinein? Und wir können es nicht kennen lernen, wenn wir es bloß aus unserer Sprache kennen lernen wollen. Nun hängen wir mit dem klassischen Altertum unzerreißbar zusammen bis heute noch. Ja, ich behaupte und glaube fest daran, daß noch eine Zeit kommen wird, wo uns und unseren Interessen das Griechentum wieder viel näher stehen wird, daß wir wieder in eine Zeit kommen, in der man daran denken wird, daß der Mensch noch etwas anderes ist, als eine Erwerbsmaschine. Ich halte von keinem Menschen etwas, der nicht in sich einen stillen Winkel hat, wo er arbeitet an einer Sache um ihrer selbst willen, nicht weil er sie braucht, sie notwendig hat. Es ist ein Wort Rich. Wagners: »Eine Sache um ihrer selbst willen treiben heißt deutsch sein.« Das ist etwas, was wir befördern sollen: die Beschäftigung mit einer Sache um ihrer selbst willen. — Wir sollen die griechische und römische Geschichte kennen lernen und genau, da lernen wir mehr, als wenn wir die ganze neueste Zeit kennen lernen. Die Geschichte des Altertums, wenn ihre Gestalten in die gehörige Position gestellt werden, zeigt uns nicht nur einen Einblick in die Geschichte überhaupt, sondern den Charakter und das Wesen der Menschen. — Man schreit heute nach Anschauungsunterricht, aber es gibt gar keinen größeren als die Kenntnis der beiden klassischen Völker und ihrer Sprachen. Diese beiden Völker geben uns für unsere ganze Anschauung, unser ganzes Leben Eindrücke, die bestimmend werden nach tausend Richtungen. Wir halten daher fest am klassischen Unterricht. Wir haben nichts dagegen, wenn neue Formen gefunden werden für neue Bedürfnisse. Aber wir wollen, daß ein fester Stock

von Menschen auch fürderhin vorhanden sei, der die Traditionen der alten und uns heiligen, der großen Antike mit hinüberträgt in die kommenden Zeiten."

Besonders bemerkenswert erscheinen die vorstehenden Äußerungen nicht bloß, weil sie aus dem Munde eines Mannes der genannten politischen Partei gekommen sind, sondern zugleich weil sie Worte eines Schülers des Gymnasiums der Schotten-Benediktiner sind, der zugleich seine volle Dankbarkeit für das aussprach, was er auf jener Anstalt gewonnen.

Als Dritter sprach in der Diskussion das christlich-soziale Mitglied des Landesausschusses Dr. **Pattai**, ein Mann, der einen ungewöhnlichen Studiengang durchgemacht hat, durch den er in besonderem Grade berufen erscheint, über die Frage der Organisation des höheren Schulunterrichts mitzusprechen: er hat seine Vorbildung in einer Realschule bekommen und studierte an einer technischen Hochschule, lernte dann als Autodidakt, „nicht aus Zwang, sondern aus innerer Begeisterung", wie er sagte, Latein und Griechisch und wurde Jurist. Pattai möchte, daß der Segen humanistischer Ausbildung allen nach höherer Bildung Strebenden zuteil werde, und führte insbesondere aus, wie zuträglich sich dieselbe nach zahlreichen Erfahrungen auch denen erwiesen habe, die von einem Gymnasium zu höheren technischen Studien übergegangen seien. Er sieht den Wert des klassischen Unterrichts sowohl in der durch das Erlernen der alten Sprachen erzielten logischen Schulung als in dem genaueren Bekanntwerden mit dem unvergleichlichen antiken Kulturkreis, der davor bewahre, sich in den Anschauungen der Gegenwart zu bornieren, und an dem vorüberzugehen ein kulturelles Verbrechen wäre. Doch meint Pattai, daß wohl zu dem in den gegenwärtigen österreichischen Gymnasien gepflegten Wissenskreis dies und jenes hinzukommen könne ohne Überlastung der Schüler, — wenn nötig, mit Hinzunehmen des in Deutschland durchgeführten neunten Gymnasialjahres. Er denkt dabei an darstellende Geometrie für die, welche sich später technischen Studien zuwenden wollen, und daran, daß das Studium moderner Fremdsprachen auf dem Gymnasium begonnen werden könnte, wenn auch nicht etwa so, daß das Französische dem Lateinischen vorausgehe, was ihm nicht anders vorkommt, als wenn man das Studium des Rechts mit den letzten Ergebnissen parlamentarischer Gesetzgebung beginnen und dann erst das römische Recht folgen lassen wolle.

In der Schlußbemerkung äußerte **Cauer** seine Sympathie für die warme Begeisterung, mit der sich der Vorredner als Freund der klassischen Schulstudien bekannt habe, wahrte ihm gegenüber aber seinen Standpunkt, wonach das Streben, den Schülern aller höheren Schulen alles zu bieten, was gut, schön und nützlich, die Ursache der Notlage sei, in der sich die Mittelschule heute befinde: denn aus diesem Wunsche ergäben sich bei immer fortschreitender Entwicklung der Wissenschaften ein immer drückenderes Vielerlei im Lehrplan und eine immer schlimmere Verflachung in den einzelnen Teilen. Wenn man aber umgekehrt darauf verzichte, den unmittelbaren Anteil an der Gedankenwelt des klassischen Altertums allen nach höherer Bildung Strebenden zu verschaffen, so werde freilich die Zahl der durch das Altertum Gebildeten kleiner, aber denen, die diese Art von Bildung suchten, könne sie dann wieder in vollem Maße gewährt werden, und durch deren Vermittlung komme der daraus geerntete Gewinn auch den Übrigen zu Gute.

Die Ergebnisse der Verhandlung aber faßte schließlich Graf **Stürgkh** folgendermaßen zusammen: „Mit kritischer Denkschärfe und praktischem Blick ist der Vortragende dem Problem der sogenannten Einheitsschule nähergetreten und hat uns in unserer feststehenden Überzeugung bestärkt, daß in diesem utopischen Gebilde, das niemanden befriedigt und eine der menschlichen Natur und den sozialen Anforderungen widersprechende Nivellierung der Bildungswege anstrebt, das endlich zur Ueberbürdung der Schüler führt, das Heil der Zukunft nicht gelegen sein kann. — Wir stehen für die Erhaltung unseres Gymnasiums, für die Unteilbarkeit seiner humanistischen Grundlage, für die Erhaltung beider altklassischen Sprachen ein. Wir haben in unserem Programm die beiden bestehenden Schultypen, das Gymnasium und die Realschule, letztere unter Ausgestaltung des Berechtigungswesens, als zureichend erklärt und uns nicht mit der Frage eines Zwischentypus befaßt. Wenn wir dem Versuche mit einem solchen Typus auch nicht entgegentreten, so knüpfen wir dies tolerari

posse doch an zwei wichtige Voraussetzungen, daran, daß die Erstellung eines Zwischentypus zwischen Gymnasium und Realschule nicht der Umweg sein darf, der zur Einheitsschule führt, die wir grundsätzlich perhorreszieren; und daran, daß Errichtung neuartiger Mittelschulen von der stetigen Vervollkommnung der beiden bestehenden Haupttypen nicht abhalten darf."

Daß auch der Gedankenaustausch in Reden und Unterredungen bei dem auf diese bedeutende Verhandlung folgenden zwanglosen Zusammensein sehr erquickend und fruchtbar war, würden wir annehmen, wenn es auch der Berichterstatter nicht besonders sagte. —

Zwei Tage darauf begann die ministerielle Mittelschulenquete, deren Protokoll, wie wir hoffen, demnächst veröffentlicht werden wird. Mit ihren Ergebnissen hat sich dann die vierte außerordentliche Vereinsversammlung am 9. Februar beschäftigt, über die ebenfalls im 6. Heft der Mitteilungen des Wiener Vereins berichtet ist und auf die wir bei Besprechung der Enquete in unserem nächsten Heft eingehen werden. —

Am 29. Mai wird Geheimrat Windelband von Heidelberg in einer ordentlichen Versammlung unserer Wiener Bundesgenossen „über Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben" sprechen. Es wird uns eine Freude sein, auch von diesem Vortrage unseren Lesern mindestens auszugsweise Kenntnis geben zu können. G. U.

---

† Albrecht Dieterich.

„Gehorchte die Natur nur ihrem alten Gesetze, ihrem ewigen Brauch", als Eduard Zeller schied, so erlebten wir bald darauf, was der Dichter entgegenstellt: „In sein stygisches Boot raffet der Tod auch der Jugend blühendes Leben." Denn wahrlich ein jugendlicher Mann in des Wortes schönster Bedeutung ist es gewesen, dessen irdische Reste am 8. Mai in Heidelberg dem Feuer übergeben wurden. Jugendliche Kraft und Frische waren Hauptzüge seiner gottbegnadeten Natur. Ich habe mich an ihnen im Winter 1894 auf 95 täglich, oft bis in späte Nacht erfreut, als das Deutsche Institut in Rom uns beherbergte. Und als er ein Jahrzehnt später an der Ruperto-Carola Nachfolger von Crusius wurde, da war sein Wesen, obwohl er sich nun den Vierzig näherte und sein Haar zu ergrauen begann, eher noch frischer, noch lebensprühender geworden.

Daß hierin neben seiner großen wissenschaftlichen Bedeutung ein Hauptgrund seiner Erfolge als Dozent lag, leuchtet ein. Von rhetorischer Gefeiltheit war sein Vortrag wohl allezeit ziemlich entfernt. Aber er besaß etwas ungleich Wirkungsvolleres durch den Eindruck, daß Alles bei ihm, Ernst und Scherz, bewundernde Schilderung und geißelnde Polemik, aus der Tiefe der Brust quoll. Dazu kam das hingebende, keine Mühe scheuende, aneifernde Interesse für seine Schüler und ihre Arbeiten. Sie haben es ihm mit warmer Gegenliebe vergolten.

Aber nicht nur für die Studierenden der klassischen Philologie in Heidelberg hat Dieterich Bedeutung gehabt. Er gehörte zu den nicht eben zahlreichen Vertretern seiner Wissenschaft, die es sich dauernd angelegen sein lassen, Verständnis und Hochschätzung des klassischen Altertums auch in weiteren Kreisen zu verbreiten, und auch mit dieser Bestrebung hat er bei uns wärmsten, begeisterten Dank geerntet. Er gehörte ferner zu den Akademikern, die zugleich das regste und verständnisvollste Interesse für den höheren Schulunterricht haben, und auch in dieser Richtung war seine Wirksamkeit in Baden trotz ihrer beklagenswerten

Kürze so segensvoll, daß an seiner Bahre die Schule nicht minder Grund hatte zu trauern, als die Wissenschaft und die akademische Jugend.

Tief erschüttert hat uns sein Scheiden abgesehen von der Größe des Verlustes durch das völlig Ungeahnte des Schlages. Als Dieterich im vorigen Sommer den an ihn ergangenen Ruf nach Halle abgelehnt hatte, erklärte er bei einer von Studenten veranstalteten Feierung dieses freudigen Ereignisses unter jubelndem Zuruf: er sei entschlossen, auch in Zukunft jeden Ruf abzulehnen bis auf den letzten, der an ihn ergehen werde. Der letzte kam schon vor Ablauf eines Jahres. Am Morgen des 5. Mai, bevor er sein Kolleg über Euripides' Backchen eröffnete, äußerte er sich im Sprechzimmer der Dozenten zu einem Kollegen darüber, wie der Tod jetzt in die vorderste Reihe der Altertumsforscher ungemein schwer auszufüllende Lücken reiße: vor zwei Jahren sei Usener abberufen, vor einem Furtwängler, so eben sei Bücheler plötzlich hingerafft: wer wohl der nächste sein werde. Dann begann er seine Vorlesung mit der gewohnten Lebhaftigkeit, aber nach einiger Zeit wurde seine Rede langsamer und langsamer, er stockte und wurde von einem Zuhörer gefragt, ob er sich nicht ein wenig draußen erholen wolle. Von ihm geführt begab er sich in ein Zimmer des Hausmeisters. Dort brach der kräftige Körper zusammen. Am anderen Morgen tat er da den letzten Atemzug. Eine von den Schülerinnen des Entschlafenen hat seiner Frau in den schweren Stunden unsäglicher Angst und des Schwindens aller Hoffnung zur Seite gestanden.

Am Abend des Sterbetages stand die Bahre im Auditorium maximum, in dem Dieterich seine größten Erfolge geerntet hatte. Fritz Schoell sprach in Gegenwart einer Anzahl von näheren Bekannten und von Schülern in tiefster Ergriffenheit den Scheidegruß. Die Feier auf dem Friedhofe gestaltete sich in den Reden mehrerer Amtsgenossen, besonders der des Dekans der philosophischen Fakultät, zu einer weihevollen Huldigung nicht bloß für den Hingeschiedenen, sondern zugleich für das Gebiet seiner Studien und Bestrebungen. Eine Nachfeier veranstaltete einige Tage später der Heidelberger philologische Studentenverein. Auf Trauermusik folgte eine Ansprache des ältesten von den hiesigen Schülern Dieterichs. Ohne Wortgepränge, in schlichter aber deswegen um so tiefer berührender Weise zeigte er, zu welcher Höhe der Anschauung vom klassischen Altertum und der Begeisterung für dessen ewigjunge Erscheinungen der von uns Gegangene seine Zuhörer geführt und wie er sie zugleich zu strenger Forschungsarbeit angeleitet.

Trost können wir bei so herber Schicksalswendung nur in dem Gedanken an die Ewigkeit des Wertes der Sache finden, die Albrecht Dieterich vertreten hat, in der Gewißheit, daß der von ihm ausgestreute Same aufgehen wird, auch wenn der Sämann nicht mehr unter uns lebt, und im Hinblick auf die Tatsache, daß die Ruperto-Carola in den letzten Jahrzehnten dank dem Wirken hervorragendster Philologen wieder einen Platz, wie sie ihn vor Jahrhunderten innehatte, unter den für die humanistischen Studien bedeutungsvollen Hochschulen eingenommen hat.

Als ich eben die vorstehenden Zeilen dem Setzer zugesandt hatte, erhielt ich die Schmerzenskunde von dem plötzlichen Hinscheiden **Ernst Böckels.** Auch hier gesellt sich mir, wie bei Dieterich, zu der schwer niederdrückenden Empfindung über den Verlust, den die Sache der humanistischen Schulbildung erlitten, ein Gefühl persönlichster Art, das der innigen Dankbarkeit gegenüber meinem Nachfolger im Schulamt und Vorgänger im Tode für die Verdienste, die er sich um diejenige Schule erworben hat, deren Blühen mir, wie natürlich, mehr als das irgend einer anderen in deutschen und schweizerischen Landen Herzenswunsch ist.

Bedeutungsvoll für das gymnasiale Schulwesen aber ist Böckel nicht bloß als Leiter einer angesehenen Anstalt dieser Gattung geworden, sondern zugleich durch die Tätigkeit, die ihm als Mitglied des Badischen Oberschulrats zufiel, durch eine hervorragende schriftstellerische Leistung und durch seine Lehrtätigkeit. Das schöne Denkmal, das er seinem Lehrer Hermann Köchly in dem „Bilde seines Lebens und seiner Persönlichkeit" gesetzt, dem feurigen Humanisten, der die philologischen Studien an der Heidelberger Universität zu neuem Leben erweckt hat, — dieses Denkmal besitzt in hohem Grade werbende Kraft. Als Lehrer der klassischen Sprachen aber vereinigte Böckel in sich zweierlei, was nach meinen Erfahrungen leider oft von einander getrennt ist.

Es gibt philologische Lehrer, die vortrefflich ihren Schülern die notwendigen sprachlichen Kenntnisse vermitteln und sie dazu führen, auf solcher Grundlage zu genauem Verständnis der lateinischen und griechischen Autoren vorzudringen; aber Begeisterung für die großen Erscheinungen des Altertums vermitteln sie ihnen nicht. Es gibt Andere, die ihren Enthusiasmus für diese auf ihre Zöglinge übertragen, aber zu genauem, auch das Kleine beachtendem Arbeiten leiten sie nicht an. Es wäre sehr falsch, wenn man etwa der zweiten Gattung unbedingt den Vorzug vor der ersten gäbe. Denn das Gymnasium hat, wie bisher, auch für alle Zukunft die nie aus den Augen zu verlierende Pflicht, zu wissenschaftlichem Arbeiten zu erziehen und vermag dies auf dem Gebiet der klassischen Sprachen, wie auf dem der Mathematik, nur durch einen Betrieb, der den Schülern niemals die Gründlichkeit schenkt. Wohl aber ist wahr, daß der philologische Lehrer, wie er sein soll, doch nur der ist, der mit solchem Verfahren zugleich die Aufgabe löst, seine Zöglinge für die Größe der antiken Kultur zu erwärmen. Ernst Böckel war, wie sein Vater, ein vollkommner Lehrer der klassischen Sprachen, der beides vereinigte. Möchten sich ihn diejenigen seiner Schüler, die sich demselben Berufe gewidmet, auch hierin stets als Vorbild vor Augen halten! Dann wird der Segen, den er gestiftet, sich auf künftige Geschlechter vererben. G. Uhlig.

Vom Jubiläum des Königl. Wilhelmsgymnasiums in Berlin.

An Alter tritt diese Schule weit zurück nicht bloß gegen das Köllnische Gymnasium und das graue Kloster, gegen das Joachimsthalsche, Friedrich-Werdersche und Französische Gymnasium, sondern auch gegen das im 18. Jahrhundert entstandene Friedrich-Wilhelms-gymnasium: es ist das zweite unter den zehn im 19. Jahrhundert gegründeten Berliner

Gymnasien, wurde am 17. Mai 1858 als Progymnasium eröffnet und ist im Frühjahr 1860 zum Gymnasium ausgebaut worden. Es hat aber bald nach seiner Gründung zu den angesehensten humanistischen Schulen nicht bloß Berlins, sondern Deutschlands gehört, dank ausgezeichneten Lehrkräften, die es von jeher besessen, dank vor allem der ebenso energischen wie einsichtsvollen Leitung des Mannes, der 44 Jahre an seiner Spitze stand, des Geheimrats Otto Kübler. Eine große Anzahl von Schülern, die hernach im Leben sich vortrefflich bewährt haben, zumteil an hervorragende Stellen getreten sind, verdankt der Anstalt ihre Vorbildung und hat bei verschiedenen Gelegenheiten, so bei Küblers Scheiden aus dem Amt, ihre warme Dankbarkeit bekundet: auch der Verein früherer Abiturienten der Schule legt klares Zeugnis ab von dem Gefühl treuer Anhänglichkeit an die alma mater ihrer Knaben- und Jünglingsjahre.

Eine solche Anstalt hat ein gutes Recht darauf schon nach einem halben Jahrhundert ihres Bestehens ein Jubiläum zu feiern. Eine höchst lebendige, halb launige halb ernste Schilderung der festlichen Zusammenkunft von früheren und jetzigen Lehrern, früheren Schülern, Vertretern der Behörden und Freunden der Anstalt im Festsaale des Landesausstellungsparks am 17. Mai enthält das erste Beiblatt zu Nr. 241 der Nationalzeitung. Aus den mancherlei Reden, die da gehalten wurden, heben wir die des Unterstaatssekretärs im Kultusministerium, Geheimrat Wever hervor, der, auch ein alter Wilhelmsgymnasiast, noch einmal, wie schon vorher bei einer Feier im Anstaltsgebäude, die Grüße der Unterrichtsverwaltung überbrachte und das humanistische Gymnasium feierte, das uns allen, so sagte er, wenn wir uns ernstlich prüfen, allen modernen Errungenschaften zum Trotz ein Heiligtum geblieben ist, an das man uns nicht tasten darf.

Vergleichen wir mit solchen Kundgebungen die neuerdings von anderen Seiten gehörten Äußerungen des Mäkelns oder gar völliger Unzufriedenheit mit dem, was die sich Expektorierenden auf den von ihnen besuchten Gymnasien empfangen haben, so liegt der Gedanke nahe, daß die deutschen Gymnasien wohl recht verschieden sein müssen, ebenso nahe aber, ja noch näher liegt ein anderer Gedanke. Mit Übertragung eines bekannten Ausspruchs über die verschiedene Beurteilung, die einmal ein bedeutendes Buch erfuhr, kann man mit gutem Recht die Frage stellen: Wenn ein Gymnasium und ein Kopf an einanderstoßen und es klingt hohl, muß die Schuld am Gymnasium liegen? G. U.

Berichtigung.

Wir haben im vorigen Heft S. 81 auf Grund eines Berichts des „Grunewald-Echo" mitgeteilt, wie der Staatssekretär des Reichskolonialamts Dernburg bei einer Verhandlung der Frage, ob Oberrealschul- oder Realgymnasial- oder Gymnasiallehrplan für die zu einer höheren Bildungsstufe strebenden Mädchen vorzuziehen sei, sich für das Gymnasium entschieden und diese Ansicht eingehend begründet habe. Dabei erklärte er, selbst das Gymnasium nicht durchgemacht zu haben. Als man auf diese Äußerung in der pädagogischen Sektion der Baseler Philologenversammlung zu sprechen kam, bemerkte Geh. Rat Prof. Imelmann, daß der Genannte das Joachimsthalsche Gymnasium bis zum Ende der Obersekunda durchgemacht habe: in dieser Klasse habe er selbst (Imelmann) ihm 1883 oder 1884 französischen Unterricht gegeben. Die genaue Wahrheit, die mir von Dr. E. Bahn, Prof. am Joachimsthalschen Gymnasium, jetzt mitgeteilt ist, lautet: Dernburg ist am 6. Dezember 1882 von dieser Anstalt abgegangen mit dem Zeugnis für Prima, das er trotz längerer, durch Krankheit verursachter Schulversäumnis unter ausdrücklicher Anerkennung seines Strebens und seiner Leistungen erhielt. G. U.

Bitte um Entschuldigung.

Die merkwürdigen Äußerungen, die in der Sitzung der Zweiten preußischen Kammer vom 25. Februar der Abg. Krüger getan, habe ich, wie auch Geheimrat Felix Klein, dem

am Marienburger Gymnasium als Lehrer der Mathematik tätigen Dr. Krüger zugeschrieben. Jetzt erhalte ich von dem genannten Göttinger Professor die Mitteilung, es sei vielmehr der an jener Anstalt als Geschichtslehrer wirkende Herr gleichen Namens gewesen, dem die von mir behandelten Aussprüche verdankt würden. Es ist demgemäß meine Pflicht, mich bei dem Marienburger Mathematikus höflichst zu entschuldigen, und alles Schmeichelhafte, was ich gesagt, auf den Historikus zu übertragen. Nicht aber kann ich hinzusetzen, daß jene Dicta weniger wunderbar, eher begreiflich im Munde eines Vertreters der Geschichte sind, ja es ist m. E. noch merkwürdiger, wenn man aus solchem Munde vernimmt, daß die Lektüre des Cäsar für einen Tertianer durchaus nicht passe, daß es sprachlich unrichtig sei, nach den Verbis sagen und glauben die Konjunktion „daß" zu setzen, u. A.; es ist noch merkwürdiger, wenn ein Interpret geschichtlicher Quellen erklärt, er habe die Worte des Herrn Oberlehrers Walter Schmidt in Düren als eine Äußerung des Geheimrats Klein ansehen müssen, obwohl ihr Autor bemerkt hat, er sei jetzt selbst Schulmann. G. Uhlig.

Zur nationalen Erziehung.

In dem Baseler Referat über den gegenwärtigen Stand der von unserem Verein vertretenen Sache äußerte ich und ließ hernach auch im V. Heft des vorigen Jahrgangs dieser Zeitschrift drucken: „Der Verwirklichung des Plans für «eine wahrhaft deutsche Erziehungsschule im Sinne der Blätter für deutsche Erziehung» sollen wir nach meiner Meinung nicht etwa irgendwie entgegenwirken, sondern sollen sie unterstützen, eventuell sogar durch Geldbeiträge unterstützen. Insbesondere wäre dahin zu wirken, daß die Realisierung nicht durch Vorenthaltung der den Zöglingen anderer Schulen gewährten Berechtigungen gehemmt werde. Hat auch die neue einen neunjährigen Kurs, so mag auch für ihre Schüler die Erfüllung der Forderung: puer *nonum prematur in annum*, Zulassung zu allen höheren Studien und Berufen bringen."

Von mehreren Seiten bin ich nun gefragt worden, ob ich das wirklich im Ernst gesagt habe. Im vollsten; und ich will auch meine Gründe nicht verschweigen. Ich denke, Jedermann wird zugeben, daß es Ideen gibt, die gefährlich nur so lange sind, als sie nicht verwirklicht werden. Zu ihnen rechne ich jenen Plan einer „wahrhaft deutschen Erziehungsschule". Seine Verteidiger sind natürlich bezüglich seiner Bewährung entgegengesetzter Meinung. Nun, die Probe wird entscheiden. Dazu kommt bei mir noch ein persönlicher Grund für das Verlangen nach Realisierung jenes Planes. Nachdem ich während der letzten Jahrzehnte Gelegenheit gehabt habe, die verschiedenartigsten Schultypen im In- und Auslande kennen zu lernen, empfinde ich gegenüber jeder Idee eines neuen Typus Wißbegierde, wie der sich wohl in Wirklichkeit ausnehmen würde.

Also der von mir in Basel gemachte Vorschlag ist gerade ebenso aufrichtig gemeint, wie meine Polemik gegen die, welche behaupten, unsere gegenwärtige höhere Erziehung sei ganz unnational, antinational und müsse deswegen völlig umgestaltet werden. Ich werde mich freuen, wenn eine Erziehungsschule der geplanten Art zu Stande kommt. G. U.

Literarische Anzeigen.

J. J. Rousseaus Emil oder Ueber die Erziehung, übersetzt, mit Biographie und Kommentar von Dr. **E. von Sallwürk.** Vierte Auflage. Zwei Bände. Langensalza, H. Beyer und S. 1907. Preis 6.50 Mk., eleg. geb. 8.50 Mk.

Durch eine merkwürdige Fügung des Schicksals waren bei den drei ersten Auflagen des Emil in dem um die pädagogische Literatur so hervorragend verdienten Beyer'schen Verlag zwei Männer unter einen Deckel gebracht, die sich in den letzten Jahrzehnten mehrfach scharf angegriffen haben. In der zwölf Jahre nach der dritten notwendig gewordenen vierten Auflage ist nun aber durch das Hinscheiden von Theod. Vogt diese Verbindung zwischen ihm und Sallwürk gelöst, und die Biographie Rousseaus stammt jetzt ebenfalls von dem

letzteren, wie die Gestaltung des Textes und der Kommentar. Besonders, wer Sallwürks Behandlung Rousseaus in der großen. von Karl und Georg Schmid herausgegebenen Geschichte der Erziehung kennt, wird die neue Darstellung von dessen Leben und Werken mit bester Erwartung in die Hand nehmen, und seine Erwartung wird reichlich befriedigt werden bei der Lektüre der 122 dem Text des Rousseau'schen Werkes vorausgehenden Seiten. Wir stehen hier bezüglich einer ganzen Reihe von Punkten infolge der Benutzung neuerschlossener Quellen auf festerem Boden, die Erzählung ist durchweg fesselnd gestaltet, und die Kritik der Person und der Lehren des Autors, dessen so sehr verschiedene Beurteilung z. T. in seinem widerspruchsvollen Wesen und Denken begründet ist, scheint uns Licht und Schatten richtig zu verteilen. Nur größere Ausführlichkeit hätten wir öfter gewünscht. Um ein Beispiel anzuführen, die Mitteilung der beiden kurzen Briefe, die Rousseau an Friedrich den Großen gerichtet, nach Inhalt und Form vielleicht die schönsten Stücke seiner Korrespondenz, wäre, meinen wir, zweckmäßig gewesen. Sehr praktisch ist die Literaturübersicht, die der Biographie folgt. Die Uebersetzung ist wieder durchgesehen: wir halten sie unter allen uns bekannten Uebertragungen für die, welche den Sinn des Originals am treuesten wiedergibt und zugleich am lesbarsten ist. Die treffliche Einrichtung, daß die Absätze in den einzelnen Büchern des Emil mit durchlaufenden Ziffern versehen sind, ist natürlich aus den früheren Auflagen beibehalten. Daß solche Nummerierung in anderen deutschen und in den französischen Ausgaben ganz fehlt, erweist sich als ein großer Uebelstand, wenn man, beispielsweise in Vorlesungen oder in konversationellen Besprechungen des Emil, auf bestimmte Stellen verweisen will. Der Kommentar hat hier und da Zusätze erhalten. Hier wäre, meine ich, bei einer fünften Auflage, die gewiß kommen wird, noch mehr zu tun, auch müßten wohl die vorhandenen Bemerkungen, besonders die von Petitain übernommenen, einer Revision unterzogen werden. Wenn dieser z. B. zu I § 7 bemerkt, daß schon Plutarch „über die Erziehung der Kinder" die drei Quellen der Erziehung unterscheidet, die sich bei Rousseau finden, so ist dies nicht richtig: bei Pl. heißt es nicht, entweder die Natur oder die Menschen oder die Dinge erzögen den Menschen, sondern: *τρία δεῖ συνδραμεῖν. φύσιν καὶ λόγον καὶ ἔθος*. Widersprechen muß ich auch, wenn dem Verse des Voltaire (wie ihn Rousseau zu I § 11 zitiert): La nature, crois-moi, n'est rien que l'habitude, das alte lateinische Sprichwort: usus fit altera natura, gleichgestellt wird. Denn dieses behauptet nicht, daß alles, was wir Natur nennen, eigentlich Gewöhnung ist, sondern daß zu den Eigenschaften, die aus natürlicher Anlage entspringen, andere durch Gewöhnung hinzukommen, die uns so fest anhaften, wie jene; wie auch wir zu sagen pflegen: Es ist ihm dies zur anderen Natur geworden.

Wir sprachen von einer fünften Auflage dieses Buches, die gewiß kommen werde, und wir hoffen und glauben, von Sallwürk selbst besorgt. Wir teilen nicht die uns von ihm ausgesprochene Meinung, daß seine pädagogische Schriftstellerei mit seinem Antritt des Amtes eines badischen Oberschulratsdirektors ein Ende haben müsse. Jedenfalls wäre dies bei ihrem ungemein hohen Wert für Geschichte wie für Theorie der Pädagogik lebhaft zu bedauern. G. U.

Der junge Goethe. Goethes Gedichte in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Herausgegeben und erläutert von **Eugen Wolff.** Oldenburg und Leipzig. Schulzesche Hof-Buchhandlung, 1907. 8°. XII und 671 S.

Die Weimarer Ausgabe von Goethes Werken fügt sich ihrer Bestimmung nach den Leitgedanken der „Ausgabe letzter Hand": nur so konnte sie dem Publikum denjenigen Text in möglichst reiner Gestalt nahe bringen, dem der Dichter selbst den Vorzug gab. Daran wird auch die Zukunft festhalten müssen, während der Literarhistoriker, dem es um die Erkenntnis von Goethes Entwickelung zu tun ist, immer nach einer chronologisch geordneten Ausgabe der Gedichte und nach einem diplomatischen Abdruck der ältesten Fassungen fragen wird. Die Weimarer Ausgabe erfüllt den ersten Wunsch gar nicht, den zweiten nicht genügend: dem Variantenapparat mit seinem eklektischen Verfahren hat schon mancher Sprach-, Stil- und Metrikforscher ratlos gegenübergestanden und offenbare, grobe Fehler sind nicht selten. Ich selbst habe die große Heidelberger Pindarsammlung (aus Böhmers Nachlaß) vergeblich befragt, woher Goethe (5. Olymp. Ode) die merkwürdige Lesart „Oanis" haben konnte, bis mich ein Einblick in das Original der Pindarübersetzung (Leipziger Bibliothek) belehrte, daß G. richtig „Oanus" setzte. In derselben Ode hat Loeper noch einen weiteren, wesentlichen Fehler. Da ist denn Wolffs neues Unternehmen, das sich nicht bloß auf die Gedichte des j u n g e n G. beschränken soll, freudig und dankbar zu begrüßen; an Fleiß und Sorgfalt in der Benützung der Quellen, auch an glücklichen Entdeckungen hat es ihm nicht gefehlt, wie ihm denn Suphans Rat zur Seite stand. Nur hätte er wirklich diplomatisch, bis in orthographische Kleinigkeiten hinein die Vorlagen kopieren und damit den Augenschein ersetzen sollen; die chronologische Anordnung ist natürlich vielfach von subjektiven Erwägungen beeinflußt. Doch läßt sich hier auf Einzelheiten so wenig eingehen, wie wir W.'s überreichen, das Buch für den Studenten wesentlich verteuernden, dabei rein philologischen Kommentar kritisch mustern

können. Die Einzelerklärung, die nicht auf einer fortlaufenden Darstellung von Goethes innerer Entwicklung beruht, kann der nur aus dem Ganzen heraus verständlichen Lebensstimmung der Oden z. B., mit ihrem innerlichen Aufschwung zur Gottheit bei äußerer Selbstbeschränkung, nicht voll gerecht werden. Höchst lobenswert sind aber die genauen, stofflichen Analysen und Quellennachweise, die Grundlage für künftige Seminarinterpretationen; dagegen kann die statistische Aufnahme von G.'s Sprach- und Versformen nach dem Schema der antiken Grammatik, Metrik und Rhetorik nicht als Reproduktion der künstlerischen Absichten des Dichters gelten: hier mußte nach psychologisch-ethischen und ästhetischen Gesichtspunkten beobachtet werden. Wilhelm Braunes Feststellung des immer in einem Gedicht (oder dem größeren Abschnitt eines solchen) durchgehenden, bezw. durchgefühlten Grundtaktes (worauf ich in den Philologiae Novitates 1906, November, S. 29, hinwies) frommt uns und der Schule mehr. Das künstlerische Element wird also in dem zweiten Bande stärker zu betonen und mehr von innen her anzufassen sein. Im übrigen aber sehen wir dessen Erscheinen mit freudiger Erwartung entgegen.

Heidelberg. Robert Petsch.

Verzeichnis neuerdings eingesandter Bücher

mit und ohne Kritik.

Zum Religionsunterricht.

Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen von Herm. Marx, Prof. und Heinrich Tenter, Oberlehrer am Wöhler-Realgymnasium in Frankfurt a. M. III. Band: Stufe der christl. Welt- und Lebensanschauung, für Obersekunda bis Oberprima. Mit zwei Abbildungen (der „Disputa" von Raffael und dem „Zeitalter der Reformation" von W. Kaulbach). Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselring 326 S., geb. 2.75 Mk. — In 3 Teilen: 1. Das Evangelium Christi im apostolischen Zeitalter, 2. Kirchengeschichte, 3. Evangelische Glaubens- und Sittenlehre. Mit einem Anhang, der die ökumenischen Symbole, die der lutherischen und der reformierten Kirche und die Augsburgische Konfession enthält.

Historisch-apologetisches Lesebuch für den katholischen Religionsunterricht in den obersten Klassen höherer Lehranstalten, sowie zur Selbstbelehrung. Von Joh. Wilh. Arenz, Kanonikus am Kollegienstift zu Aachen. Mit Approbation des hochw. Herrn Erzbischofs von Freiburg. Freiburg i. Br., Herder, 232 S., geh. 2.60 Mk. — Die Verwirklichung eines Gedankens, der auch den Beifall anderer katholischer Autoritäten, wie des Kardinals Kopp, erhalten hat und dessen Ausführung auch für Protestanten nicht uninteressant sein dürfte.

Von Religionsgeschichtlichen Volksbüchern, herausgegeben von Michael Schiele in Tübingen bei J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) sind uns zuletzt zugegangen aus der I. Reihe das 14. Heft: Paulus und Jesus von Prof. D. Jülicher in Marburg; aus der IV. das 17. Heft: Daniel und die griech. Gefahr von Prof. D. Bertholet in Basel, und das 3. Heft (ein Doppelheft): Die Bücher Moses und Josua, eine Einführung für Laien von Adalbert Merx; aus Reihe III Heft 9: Vom Lesen und Deuten heiliger Schriften, Geschichtliche Betrachtungen von Lic. Hans Vollmer in Hamburg; Heft 5: Die urchristliche und die heutige Mission, ein Vergleich von Prof. D. H. Weinel in Jena; von Reihe IV Heft 3 und 4: Das Papsttum, seine Idee und ihre Träger, von Prof. Dr. Gustav Krüger in Gießen; und Heft 6: Die Blütezeit der deutschen Mystik, von Pfarrer D. Paul Mehlhorn in Leipzig. (Jedes einfache Heft geh. 50 Pfg., kartoniert 75 Pfg.) — Wir führen diese Publikationen hier auf, obgleich sie ein Hilfsmittel für den Schulunterricht in der protestantischen Religionslehre weder sein wollen noch auch sein können. Ja, einige von diesen Heften würden wohl auch als Privatlektüre für die Jugend von nicht wenigen Religionslehrern und Eltern wegen des hier vertretenen theologischen Standpunktes abgelehnt werden. Auch für das Volk im Sinne der großen Masse sind sie nicht geeignet, sondern für gebildete Laien, die sich gegenüber den hier gegebenen Lösungen der theologischen Fragen ihr Urteil bewahren und sich nicht zu gläubiger Annahme aller vorgetragenen Ansichten durch das etwas kühne Wort der Ankündigung bestimmen lassen: es seien hier die Dinge so geschildert, wie sie heute die besten unter den vorurteilslosen Sachkennern liegen sähen. In den Kreisen solcher Laien werden die Bücher zweifellos nicht bloß willkommen geheißen werden, sondern auch viele wünschenswerte Belehrung verbreiten. Unter den oben angeführten sind es u. E. besonders drei, die in dieser Hinsicht auf Dank rechnen dürfen, die Darstellung des Papsttums von Krüger, die der deutschen Mystik von Mehlhorn und vor allem die eingehenden Erörterungen

über die Bücher Moses und Josua von Merx, Erörterungen, die eine reiche Fülle von Belehrung sicher auch für die enthalten, die diesen Dingen nicht völlig laienhaft gegenüberstehen.

Novum Testamentum graece et latine. Textum graecum recensuit, latinum ex vulgata versione Clementina adiunxit, breves capitulorum inscriptiones et locos parallelos uberiores addidit Frid. Brandscheid, Gymnasii Hadamarensis olim conrector. Tertia editio critica recognita. Cum approbatione Rev. Archiep. Friburgensis. Pars prior: Evangelia. Pars altera: Apostolica. Friburgi Br., Herder XXIV 652, VIII 803, brosch 2.40 und 2.60; geb. 3.40 und 3.60 Mk. — Ein Buch, das nicht bloß in den Kreisen der katholischen Theologen seit längerer Zeit verbreitet und geschätzt ist, sondern auch für evangelische Theologen belehrend sein wird wegen der hier vorliegenden Gestaltung des griechischen Textes und wegen des auf den gegenüberstehenden Seiten gegebenen Abdruckes der Vulgata.

Zum deutschen Unterricht.

Der deutsche Aufsatz auf der Mittelstufe. Aus der Praxis für die Praxis. Von Prof. Dr. H. Leonhard, Direktor der Goetheschule zu Wilmersdorf-Berlin. Leipzig, Weicher. 2. Aufl., 72 S., kart. 1.25 Mk. — Eingehend und belehrend sind hier auch die Verbesserung und Beurteilung der Arbeiten durch den Lehrer, die Rückgabe der Arbeiten und die Nachverbesserung des Schülers besprochen.

Kant, Schiller, Goethe. Gesammelte Aufsätze von Karl Vorländer. Leipzig, Dürr. 294 S. — Der erste Teil behandelt Schillers Verhältnis zu Kant in seiner geschichtlichen Entwicklung und sodann den ethischen Rigorismus in der Weltanschauung beider; der zweite Teil erörtert den Einfluß, den Kant auf Goethe in den verschiedenen Perioden seines Lebens geübt.

Zum griechischen Unterricht.

Ἡ πατρὶς τοῦ Ὀδυσσέως. Ἐν Ἀθήναις ἐκ τοῦ τυπογραφείου „Νομικῆς." Eine Abhandlung des Erzherzogs Ludwig Salvator über die Ithaka-Leukasfrage und zwei Beiträge von Gustav Lang zur Homerischen Geographie (I Leukas, II Ithaka) ins Griechische übersetzt von Dr. Nikolaos Pavlatos, einem Ithakesier, der auf 179 Seiten eine Geschichte der Ithakafrage vorausgeschickt hat. Am Schluß dieser Darstellung werden die, welche leugnen, daß Ithaka das Vaterland des Odysseus sei, mit denen verglichen, die die Sonne um Mittag leugnen. An Deutlichkeit der Ausdrücke hat ja auch sonst die Polemik bei dieser Frage nichts zu wünschen übrig gelassen. Wir gedenken nach der Auseinandersetzung von Pagenstecher im vor. Jahrgang noch etwas von anderer Seite über das Zetema zu bringen.

Sophokles erkl. von Schneidewin und Nauck. 7. Bändchen: Philoktetes. Zehnte Aufl. bes. v. Rademacher. Berlin, Weidmann 154 S, 1.80 Mk. — Der Kommentar hat nicht wenige und nicht unerhebliche Aenderungen erfahren, worunter manche Bemerkung von Wilamowitz. Im Anhang findet sich als Epimetrum 2. eine interessante Ausführung über eine durch mehrere Belegstellen erwiesene kühne Wortverschränkung.

Die Germanen in der antiken Literatur. Eine Sammlung der wichtigsten Textstellen von Dr. Richard Kunze. II. Teil: Griechische Literatur. Mit einer Karte von Altgermanien. Leipzig, Freytag. 128 S., 1.50 Mk. — Es ist die Fortsetzung der Sammlung, die im vorigen Jahrgang S. 134 von uns aufrichtig begrüßt worden ist: hier nun passend gewählte Stellen des Strabo, Josephus, Plutarch, Appian, Cassius Dio, Herodian, Julian, Libanius, Zosimus, Procop und Agathias mit kurzen Einleitungen über die Autoren.

Auswahl aus den griechischen Philosophen, herausgegeben von Prof. Dr. Oskar Weißenfels (zu Teubners Schülerausgaben gehörig). I. Teil: Aus Plato, Text 160 S., 1.80 Mk. und Kommentar 88 S., 1.60 Mk. (Aus der Apologie, Kriton, Protagoras, Phaidon, Symposion, Laches, Menon, Euthyphron, Gorgias, Phaidros, Politeia, Theaitetos.) — II. Teil: Aus Aristoteles und den nachfolgenden Philosophen, Text 122 S., 1.20 Mk. und Kommentar 110 S., 1.20 Mk. (Aus der Ethik, Rhetorik, Politik und Poetik des Aristoteles, aus Epiktets, Marcus Aurelius', Epikurs, Theophrasts, Plutarchs, Lucians Schriften.) Durch den Namen des Herausgebers hinreichend empfohlen.

Die Kausalsätze im Griechischen bis Aristoteles, von Martin P. Nilsson. I. Die Poesie. (Heft 18 der Beiträge zur historischen Syntax der griech. Sprache, herausgegeben von M. v. Schanz.) Würzburg, Stuber. 145 S., 5.50 Mk. Schließt sich würdig an die früheren Hefte dieser Sammlung an, der wir dank der instruktiven Anleitung des genannten Universitätslehrers und dank der Emsigkeit und Genauigkeit der angeleiteten Schüler jetzt eine ganze Reihe von Abhandlungen verdanken, welche die Entwicklung syntaktischer Erscheinungen durch verschiedene Perioden der griechischen Literatur verfolgt.

Zum lateinischen Unterricht.

Dr. P. Dettweiler, Didaktik und Metholik des lateinischen Unterrichts. (Zu Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre gehörig.) Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. VI und 268 S., brosch. 5 Mk., geb. 6 Mk.

C. J. Caesaris de bello Gallico commentarii. Herausgegeben von Wilh. Fries. Mit einem Anhang: Das römische Kriegswesen zu Caesars Zeit. Mit 20 Abbildungen und 1 Karte von Gallien. Zweiter Abdruck der ersten Auflage. Leipzig, Freytag. 220 S., geb. 1.60 Mk.

Titi Livi a. u. c. libri XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXX ed. Ant. Zingerle. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Ministerialrat Dr. P. Albrecht in Straßburg. Mit 2 Karten und 4 Plänen, sowie einer Abhandlung über das römische Kriegswesen zur Zeit der Punischen Kriege. 2. Auflage. Leipzig, Freytag. 336 S., geb. 1.80 Mk.

Ausgewählte Gedichte Ovids. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Sedlmayer. Mit 13 Abbildungen. 7. Auflage. Leipzig, Freytag. 220 S., 1.80 Mk. — Fast die Hälfte der Stücke aus den Fasten, den Klageliedern, den Briefen von Pontus, auch einiges aus den Amores. Eine geschickte, bewährte Auswahl mit zweckmäßiger, kurzer Einleitung und mit Namenerklärung.

Einladung
zur 17. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

(Aus dem vorigen Heft wiederholt mit einer wesentlichen Erweiterung.)

Die Mehrzahl der am 21. September v. J. in Basel versammelten Vereinsmitglieder entschied sich bei den Fragen nach Zeit und Ort der diesjährigen Generalversammlung unseres Vereins für Pfingsten und für einen Ort Mitteldeutschlands, den zu bestimmen dem in Basel aus unserem Vorstande gewählten Ausschuß überlassen wurde. Durch briefliche Verständigung zwischen den Ausschußmitgliedern gelangte man zur Wahl von **Zwickau** und vom **Pfingstdienstag** in Erwägung, daß dort am Mittwoch und Donnerstag der Pfingstwoche der sächsische Gymnasiallehrerverein tagen wird, und in Erinnerung an mehrere Fälle früherer Jahre, wo sich eine solche örtliche und zeitliche Verknüpfung unserer Jahresversammlung mit der des sächsischen oder bayerischen oder württembergischen Gymnasiallehrervereins, deren Mitglieder ja zum großen Teil auch dem allgemeinen deutschen Gymnasialverein angehören, sehr zweckmäßig erwiesen hat.

Auf eine an den Herrn Gymnasialrektor Prof. Dr. Opitz in Zwickau gerichtete Anfrage erhielt der Unterzeichnete sofort, im Namen zugleich des Gymnasialkollegiums, den Ausdruck lebhafter Freude über unsere Absicht und die Anbietung aller guten Dienste.

Unsere Vorstandsmitglieder bitten wir ergebenst, sich zu unserer Vorbesprechung bereits am Pfingstmontag nachmittags um 6 Uhr in dem Konferenzzimmer des Zwickauer Gymnasiums einzufinden, das uns ebenso wie die Aula durch die Güte des Stadtrats zur Verfügung gestellt ist.

Zu einer geselligen Zusammenkunft laden wir alle bereits eingetroffenen Vereinsmitglieder auf 8 Uhr abends ins Hotel Zur Tanne ein.

Die allgemeine Sitzung wird Dienstag, den 9. Juni, von ½10 Uhr an in der Gymnasiumsaula stattfinden. Hier wird in erster Linie Universitätsprofessor Dr. Immisch von Gießen über „Die Rechte der Grammatik im griechischen und lateinischen Unterricht" sprechen, an welches Referat sich wahrscheinlich eine längere Diskussion knüpfen wird. Außerdem haben wir eine Debatte in Aussicht genommen über den von Prof. Uhlig in Basel „über den gegenwärtigen Stand der vom Verein vertretenen Sache" gehaltenen und in unserer Vereinszeitschrift gedruckten Vortrag, zu dessen Besprechung auf unserer vorjährigen Versammlung keine Zeit mehr vorhanden war. Vielleicht würden sich zu solcher Debatte die Bemerkungen eignen, die dort gemacht sind über die Forderung einer nationaleren Gestaltung des höheren Unterrichts S. 172 ff., über das Verlangen nach einer besseren Pflege des deutschen Unterrichts S. 175 ff., über die ganze oder partielle Freigebung bisher obligatorischer Fächer auf den obersten Stufen S. 180 f. Endlich ist

Prof. Uhlig bereit, kurz über die Frage der humanistischen Mädchenbildung und die des gemeinsamen höheren Unterrichts von Knaben und Mädchen zu referieren.

An die allgemeine Sitzung wird sich zwischen 2 und 3 Uhr ein gemeinsames Mittagessen in dem genannten Gasthof (das trockene Kuvert zu 3 Mk.) schließen. Anmeldungen zum Essen will Prof. Dr. Langer (Römerstraße 23) so freundlich sein bis zum 5. Juni entgegenzunehmen.

Die Beteiligung von Damen ist bei dem Essen, wie bei unseren Verhandlungen sehr willkommen, ebenso wie die von Freunden unserer Sache, die nicht Vereinsmitglieder sind.

Am 10. u. 11. Juni findet, wie bemerkt, die achtzehnte Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins statt und, da zur Teilnahme an deren Verhandlungen die Mitglieder des deutschen Gymnasialvereins von dem Zwickauer Ortsvorstand des Sächsischen Vereins freundlichst eingeladen worden sind, so erlauben wir uns aus dem Programm dieser Versammlung Folgendes mitzuteilen.

Mittwoch den 10., nachmittags 4 Uhr, wird in der Aula des Zwickauer Gymnasiums Bericht über die Braunschweiger Versammlung des deutschen Oberlehrerverbandes erstattet werden. Sodann werden in der Abteilung für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte sprechen Professor Dr. Ilberg von Leipzig über das interakademische Corpus medicorum antiquorum und Prof. Dr. Broschmann von Zwickau über Hemmnisse und Erleichterungen des Griechischlernens; in der Abteilung für neuere Sprachen Prof. Dr. Hartmann von Leipzig über den Fachlehrer im Organismus der höheren Schule; in der Abteilung für Mathematik und Physik Prof. Finsterbusch von Zwickau über den organischen Zusammenhang von Stereometrie und Projektionslehre und die Belebung des geometrischen Unterrichts durch Aufgaben aus der Physik; in der Abteilung für den Religionsunterricht Oberlehrer Dr. Hennig von Leipzig über Jugendpsychologie und Religionsunterricht. — Abends 8 Uhr findet eine gesellige Vereinigung im Saale des Gasthofes zur Tanne statt. — Donnerstag den 11. sprechen in dem öffentlichen Teil der Hauptversammlung vormittags 11 Uhr Oberlehrer Dr. Teufer von Schöneberg über gymnasiale Mädchenbildung und Prof. Dr. Stoetzner von Zwickau über Lehrerbibliotheken höherer Lehranstalten. — Während beider Versammlungstage befindet sich im Zeichensaale des Gymnasiums eine sehr sehenswerte Ausstellung von Büchern und Handschriften der Ratschulbibliothek. — Den Abschluß bildet ein Festmahl mittags 2 Uhr im Saale des Schwanenschlosses.

Als Gasthöfe kommen in Betracht Hotel Kästner, Hotel Wagner (beide unmittelbar am Bahnhof), Hotel Deutscher Kaiser, der Erzgebirgische Hof, Hotel Zur Tanne (dieses unmittelbar neben dem Gymnasium).

Friedrich Aly,
z. Z. erster Vorsitzender.



Abgeschlossen gegen Ende Mai.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Über Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben.

Vortrag gehalten von Geheimerat **W. Windelband** aus Heidelberg am 29. Mai in der Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums.

Hochansehnliche Versammlung!

Sie überraschen und beschämen mich zugleich durch die außerordentliche Liebenswürdigkeit, mit der Sie mich aufnehmen. Schon die gütigen Worte Sr. Excellenz Ihres Herrn Vorsitzenden, des Grafen Stürgkh, sodann die mich in der Tat völlig überraschende und wirklich tief beschämende Ansprache, mit der mein verehrter Herr Kollege Laurenz Müllner mich begrüßt hat, und nun Ihr gemeinsamer Zuruf, das alles will mir fast zu viel erscheinen im Verhältnis zu den anspruchslosen Überlegungen, die ich Ihnen vorzutragen die Ehre haben werde. Das beste, was ich Ihnen bringen kann, ist ja der herzliche Glückwunsch zu dem, was dieser Verein getan und was er erreicht hat. Wenn wir mit gespannter Erwartung und froher Sympathie Ihrer Tätigkeit gefolgt sind, so darf ich wohl sagen, daß — wie ich selbst — so alle Freunde des humanistischen Gymnasiums drüben im Reich von hoher Freude erfüllt worden sind, als wir vernahmen, daß nicht zum wenigsten unter Ihrer tatkräftigen Mitwirkung die Enquete des Kaiserstaates zu der Gewißheit geführt hat, daß auch hier die humanistische Bildung als ein wesentlicher Bestandteil des Mittelschulunterrichtes erhalten bleiben soll und daß, wie es Ihr hochverehrter Herr Vorsitzender in Ihrer letzten Sitzung bei seinem Berichte formulierte, auch hier eine „Politik der mittleren Linie" eingeschlagen wird, wonach die gleichberechtigte Nebeneinanderstellung verschiedener Wege zum Studium der Hochschule anerkannt und durchgeführt werden wird.

Wie sich das nun im einzelnen gestalten soll, ist natürlich eine Frage der Zukunft, und dafür etwa besondere Vorschläge in schultechnischem Sinne zu diskutieren, fühle ich mich nicht befugt. Auch die Erfahrungen, welche etwa drüben im Reiche bisher haben gesammelt werden können, sind ja dazu noch viel zu gering. Die Wirkung einer solchen Mittelschulreform, die Bedeutung, welche sie für das ganze Bildungsleben des Volkes besitzt, kann sich ja erst mindestens im Verlaufe einer ganzen Generation entwickeln. Wie wenig deshalb jetzt etwa schon von entscheidenden Erfahrungen in dieser Hinsicht zu reden ist, zeigt sich gerade in einem Punkte, der die Universitäten speziell angeht und den ich deshalb allein hervorheben möchte, weil er in den breiten Diskussionen dieser Frage verhältnismäßig am wenigsten behandelt worden ist.

Die völlige Gleichberechtigung, mit der drei verschiedene Vorbereitungsweisen jetzt in das akademische Studium führen, legt der gegenwärtigen Generation der Hochschuldozenten eine ganz außerordentlich schwierige Pflicht, eine besondere pädagogische Forderung auf: sie sollen allen diesen verschiedenen Vorbildungen gegenüber, die das gleiche Recht zu lernen gewähren, in ihrer Lehre

verständlich und eindringlich sein und dabei doch das wissenschaftliche Niveau des akademischen Vortrages nicht um ein Haar breit herabsinken lassen. Das ist eine schwere Aufgabe, und jeder Einzelne muß sich auf das Sorgfältigste überlegen, wie er ihr in seinem Fache gerecht werden kann: daß das nicht leicht ist, diese Erfahrung haben wir allerdings bereits gemacht.

Aber nicht von derartigen einzelnen Problemen der zukünftigen Organisation des Unterrichtes zu Ihnen zu sprechen, ist meine Absicht. Der Zustand, zu welchem die Entwicklung der Frage jetzt gelangt ist, erlaubt es, eine allgemeinere Betrachtung der ganzen Bewegung und des Streites, der dabei ausgefochten wird und weiter ausgefochten werden muß, wenigstens in kurzem zu versuchen. Wir stehen ja in der Tat nun schon durch mehr als zwei Jahrzehnte auf dem ganzen weiten Boden des deutschen Kulturlebens in einer Art von Bildungsbewegung, die sich selbstverständlich als eine Reform unseres Unterrichtssystems, als die Frage der Schulzwecke entwickeln mußte.

Wenn ich den Motiven nachzugehen versuche, welche diese Bewegung ausgelöst haben, so liegen sie in erster Linie zweifellos in dem voluntaristischen und zugleich utilistischen Zuge unserer Zeit. Manche von Ihnen entsinnen sich gewiß mit mir noch des großen Eindruckes, den — das war wohl der erste von diesen Vorstößen — ein merkwürdiges Buch gemacht hat, das uns „Rembrandt als Erzieher" aufnötigen wollte, ein Buch, das in kürzester Zeit zahlreiche Auflagen erlebte und von dem heute niemand mehr redet. Seitdem sind uns viele andere „Erzieher" empfohlen worden, und an zahllosen Stellen, von berufenen und unberufenen Persönlichkeiten, werden uns Heilmittel der verschiedensten Art für unser Bildungswesen angepriesen, als ob dieses den Anforderungen des neuen Lebens durchaus nicht mehr genügen wollte. Das lag, wie es sich gerade in jenem Buche zuerst symptomatisch ankündigte, in einem leidenschaftlichen Drange nach Leben, nach Tat, nach Entfaltung der Persönlichkeit, nach Ausbildung und Ausladung des Willens. Eine Menge von Kulturverhältnissen und von inhaltlichen Bestimmungen unserer Geschichte, auf die ich im einzelnen jetzt nicht näher einzugehen vermag, haben dazu beigetragen, diese Richtung des neuen Lebens herbeizuführen und zu verstärken, und sie hat sich als ein Bedürfnis nach Unmittelbarkeit des Lebens und Handelns in lebhaftem Gegensatze zu dem intellektualistischen Gepräge entwickelt, das unser deutsches Leben in den vorhergehenden Jahrzehnten aufgewiesen hatte und das, wie es einst als gepriesener Vorzug unseres nationalen Wesens gegolten hatte, nun als der Grund unserer Schwäche gescholten zu werden sich gefallen lassen mußte.

Es steckt in dieser Bewegung etwas von dem Zuge der Renaissance und darum zugleich auch wieder ein heftiges Bedürfnis, die Last der Tradition, die in dem intellektuellen Dasein steckt, abzuwerfen. Es gibt Zeiten, wo der Menschheit ihr Schulsack zu schwer zu werden scheint und wo sie plötzlich meint, sich aufraffen zu müssen, um ihn abzuwerfen, um ihn los zu werden, um ganz frank und frei sich der Wirklichkeit selbst in die Arme zu werfen. Aber gerade die Renaissance sollte in dieser Hinsicht das lehrreichste Beispiel sein; sie zeigt dem, der sehen will, auf die deutlichste Weise, daß man auch mit allem leidenschaft-

lichen Drange von der Tradition nicht loskommt, daß sie dem geschichtlichen Menschen unweigerlich im Blute steckt und daß, wenn er meint, irgendwelche Traditionen abzuwerfen, er, gewollt oder ungewollt, bewußt oder unbewußt, in eine andere verfällt. Das hat die Renaissance auf allen Gebieten bewiesen, in Kunst und Wissenschaft nicht anders als im religiösen und staatlichen Leben. Diese Unentfliehbarkeit der Tradition sehen wir vielleicht am deutlichsten an dem charakteristischen Denker und Dichter unserer Tage, an Nietzsche, der selbst in seinen Jugendjahren mit aller Leidenschaft das Abwerfen der Last der historischen Tradition für den Idealmenschen der Zukunft proklamierte. Er selber aber, was wäre er gewesen ohne diese feinste und tiefste Tränkung seines geistigen Wesens gerade mit dem Geiste des klassischen Altertums, ohne diese vollkommene Verarbeitung aller höchsten Schätze der Bildung aus allen Zeiten? Und was wäre er in seiner Wirkung gewesen ohne die Resonanz, die seine poetisch hochentwickelte Sprache, seine Feinfühligkeit einer in allen Tönen weltgeschichtlicher Erinnerung spielenden Darstellung nur finden konnte bei einem ästhetisch durchgebildeten und historisch erzogenen Geschlecht?

Aber der voluntaristische Zug, der in Nietzsches dionysischem Grundwesen mit seiner apollinischen Bildung ringt, hat sich bei der großen Masse der Zeitgenossen durch den utilistischen Zug gefärbt und verstärkt. Dieser Utilismus hängt selbstverständlich mit dem Charakter unseres Zeitalters der Technik zusammen, von dem Rudolf Eucken einmal sehr gut gesagt, daß der große Dank, den unsere Zeit ihrer Beschäftigung mit der Natur und dieser Natur, die sie damit beherrscht, selbst schuldet, unser Denken wehrlos unter die Herrschaft derjenigen Denkformen bringe, denen man so Gewaltiges verdankt. Gerade dieser Utilismus aber meinte den ganzen historischen Ballast unserer traditionellen Bildung loswerden zu können, um sich, unbeirrt von ihren Vorurteilen, einer reinen Auffassung der natürlichen Wirklichkeit hinzugeben.

Die voluntaristische Richtung, die uns mit ihrer Kritik des bisherigen Bildungssystems in zahllosen Vertretern entgegentritt, ist immer auf den einen Grundton gestimmt: „Wir lernen zu viel, wir wollen zu wenig", und von hier aus empfiehlt sie, wie es dereinst schon im Zeitalter des Rationalismus von den Philanthropisten geschah, die Konzentration alles Unterrichtes auf die Erziehung des Willens und der Persönlichkeit ebenso wie die kräftige Ausbildung des tätigen Leibes im Turnen und im Sport. Und im Anschluß daran sagt der Utilismus: Wenn wir bei alledem doch nun einmal lernen müssen, dann doch nur das, was wir brauchen, doch nur das, was wir auf irgendeine Weise für die praktischen Ziele unseres täglichen Lebens verwenden können. Das ist alles recht schön und in manchem Sinne förderlich, in manchem Sinne auch gut zur Aufhebung und Ergänzung früherer Einseitigkeiten. Aber es hat doch auch seine bedenkliche Seite. Wenn man diese Stimmen der Reformer hört und auch wenn man — wir wollen uns das nicht verbergen — die Jugend von heute, wenigstens zu einem großen Teile, in der Art ihrer Betätigung ansieht, so muß man sich sagen: es scheint uns eines verloren zu gehen, die Freude am Lernen als solchem, die Freude an der geistigen Arbeit, die Freude an dem inneren Ausleben des

Menschen, die Freude an dem geistigen Reifen um seiner selbst willen. Solch ein reiner Trieb des inneren Strebens hat vor Jahrzehnten noch die deutsche Jugend erfüllt, aber im Gedränge des modernen Lebens, in der vielgestaltigen Ergossenheit unseres Daseins in die Außenwelt, beginnt er zweifellos uns abhanden zu kommen.

Endlich ist zu den voluntaristischen und utilistischen Motiven noch ein anderes Moment hinzugekommen, und dieses ist vielleicht in der Gesamtheit unserer Zustände das wirksamste von allen: das soziale. Die deutsche Kulturentwicklung hat vor 100 Jahren in der Schöpfung des ästhetisch-historischen Bildungssystems gegipfelt, das zugleich ein philosophisches Bildungssystem gewesen ist, und dieses hat lange Jahrzehnte hindurch unserem Volke den einheitlichen inneren Halt und die Gemeinschaft der geistigen Nationalität gegeben. Aber jenes Bildungssystem war — das dürfen wir auch nicht verkennen — zu seiner Zeit nur in einer verhältnismäßig dünnen Oberschicht lebendig und wirksam. Nun aber haben die Bewegungen des 19. Jahrhunderts das wahr gemacht, was einer der großen Schöpfer jener idealistischen Bildung, Hegel, vorahnend mit den Worten ausgesprochen hat: „Die Massen avancieren". Sie avancieren auch in dem Sinne, daß sie an den Bildungswerten der Kultur ihren vollen Anteil in Anspruch nehmen, und wir können heute die merkwürdige und beschämende Beobachtung machen, daß jener Bildungsmüdigkeit, die in den oberen Schichten der Gesellschaft Platz gegriffen hat, in den übrigen Schichten eine Bildungsbedürftigkeit von gewaltiger Energie gefolgt ist. Aber diese Bildungsbedürftigkeit der Massen richtet sich nun wieder auf eine Art der geistigen Nahrung, die für ihre Vorstellungsweise und ihre Lebenszwecke, für ihre Gefühls- und Willensrichtung brauchbar zu sein verspricht.

Das sind, wenn ich recht sehe, die Hauptmomente, welche in der Tat dazu geführt haben, daß sich während der letzten Jahrzehnte unsere Bildungsideale in großer Ausdehnung verschoben haben: und wo sie sich nicht von selbst verschoben, ist noch in ausgiebiger Weise von Berufenen und Unberufenen an ihnen herumgeschoben worden. Alle diese Versuche lassen sich im Grunde genommen darauf zurückführen — und das ist der tiefste Sinn der Sache —, daß wir mit einem solchen Streben nach neuen Bildungswegen schließlich auf der Suche nach einer neuen Weltanschauung sind, nach einer Weltanschauung, die sich aus den mächtig umgestalteten Verhältnissen unseres Lebens herausgebären will. Damit hängt es ja auch wesentlich zusammen, daß wir in unseren Tagen wieder in weiteren Kreisen eine ernste und lebhafte Beschäftigung mit der lange verschmähten und verachteten Philosophie feststellen können.

Aber die Philosophie kann die ersehnte neue Weltanschauung noch nicht aus Einem Gusse geben: denn sie selber ist geteilt durch den Zwiespalt der Überlieferung, die sie aus dem 19. Jahrhundert übernommen hat, den Zwiespalt zwischen historischem und naturwissenschaftlichem Denken. Das positive Zeitalter, welches die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts bedeutet hat, ein Zeitalter, das, der Philosophie fremd, wenn nicht feind, sich in seiner intellektuellen Arbeit den positiven Disziplinen zuwandte, ist in demselben Maße ein Zeitalter der großen

historischen Wissenschaft, wie ein Zeitalter der großen Naturforschung gewesen, und die beiden Denkweisen, die diesen Sonderwissenschaften zugrunde liegen, stellen nun gleiche Anforderungen und haben gleiches Recht an die neue Weltanschauung, welche zu ihrer Ausgleichung berufen ist, diese Weltanschauung, die doch in letzter Instanz das ersehnte neue Bildungssystem erst wird begründen können.

Hierin nun, in dem jetzt noch unausgeglichenen Zwiespalt jener beiden Denkformen, der naturwissenschaftlichen und der historischen, liegt eigentlich, wenn wir genau zusehen und in die Tiefe dringen, der letzte Grund des Streites auch um die praktischen Probleme — der Kern der Schulfrage. Betrachten wir dabei die Stellung der Parteien, so wäre es ungerecht, zu verkennen, daß von seiten der historischen Denkweise und der Vertreter der humanistischen Bildung die Berechtigung der Methoden und Auffassungsweisen der Naturforschung und ihre Stellung in dem allgemeinen Zusammenhange des geistigen Lebens im großen und ganzen immer rückhaltlos theoretisch und praktisch anerkannt worden ist. Weit eher haben wir es erlebt, daß von seiten der naturwissenschaftlichen Vorstellungsweise jener Ruf nach Abkehr von der humanistischen Tradition, nach einem Bruch mit unserer ganzen historisch gerichteten Bildung und das Verlangen nach einer wesentlich mathematisch-naturwissenschaftlichen Erziehung unserer gesamten Jugend ertönte. Es liegt ja nahe genug, daß diejenigen Bestrebungen, welche den Hauptwert darauf legen, die Jugend für das gegenwärtige Leben zu erziehen, welche die sichere Stellung zu den Aufgaben unseres realistischen, unseres technisch bewegten und aufgeregten Zeitalters an die Spitze der Unterrichtsziele stellen, es liegt nahe, daß diese meinen, für solche Erziehungszwecke mit den Denkmitteln auszukommen, mit denen die eindrucksvollen Ergebnisse der Naturforschung gewonnen zu sein scheinen. Es ist begreiflich, daß man in dieser Weise denkt, die neue Zeit brauchte die Irrgänge, die das menschliche Denken in der Geschichte durchgemacht hat, nicht erst nach- und mitzumachen, wir seien reif, in unmittelbarem Erfassen an die Wirklichkeit der Natur mit unserer Erkenntnis heranzutreten, auch die Jugend müsse frei werden von der Last der historischen Irrtümer.

Aber gemach! „Es sind nicht alle frei, die ihrer Ketten spotten." Wer so redet von der Schädlichkeit der humanistischen Tradition, der ahnt wohl nicht, wie viel Tradition in der heutigen Naturwissenschaft und in ihren Theorien steckt. Aber man braucht nur einigermaßen sich mit dem Entwicklungsgange vertraut zu machen, durch den die moderne Naturforschung gerade in ihren Größen, wie Kepler und Galilei, sich aus der humanistischen Überlieferung herausgearbeitet hat, um darüber klar zu werden, daß unsere heutige Naturwissenschaft selbst ein Produkt der Begriffsarbeit von zwei Jahrtausenden ist. Gerade die Methoden, mit denen wir heute die Natur denken, beruhen in keiner Weise auf dem unbefangenen und von selbst gegebenen Auffassen des natürlichen Menschen, sondern sie enthalten ihren wesentlichen Grundzügen nach die Formen eines abstrakten Denkens, welches selber eines der allergrößten Ergebnisse der intellektuellen Arbeit des Menschen in seiner Geschichte bedeutet: und sie sind in

ihrem Wesen und Werte nicht zu verstehen, wenn man sie nicht als ein solches Erzeugnis der historischen Arbeit begreift.

Nehmen wir z. B. die Vorstellung des Naturgesetzes, oder den Grundbegriff des Atoms, oder das Prinzip der Energie, sie alle haben erzeugt werden müssen in einer großen mühevollen Denkarbeit der Generationen: ihr Sinn, ihr Inhalt hat gewechselt, er hat sich vertieft, er hat sich korrigiert im Laufe der Zeit. Nur wer ihre Geschichte kennt, nur wer weiß, welche Wandlungen diese Denkformen durchgemacht haben, besitzt den Maßstab für die Beurteilung ihres Geltungswertes. Er bekommt Respekt vor der gewaltigen geschichtlichen Arbeit, die in der heutigen Wissenschaft steckt, aber er lernt auch Vorsicht in dem Glauben an die natürliche Selbstverständlichkeit ihrer Geltung, an ihren absoluten Wert. Wer diese Geschichte nicht kennt, der wird jeder gegenwärtigen Form der Theorie, die sich ihm als ein zwar neu Gefundenes, aber zeitlos Giltiges darstellt, kritiklos anheimzufallen in Gefahr sein.

Gerade die erkenntnistheoretischen Untersuchungen des letzten Jahrzehnts gehen von allen Seiten mit einer merkwürdigen Übereinstimmung des Ergebnisses darauf aus, in den Formen unserer Naturerkenntnis etwas aus dem Bedürfnis, aus den Wertbestimmungen, aus den Tätigkeitsaufgaben des Menschen im Prozesse der Geschichte Hervorgegangenes, Herangezogenes, durch Auswahl und nach Brauchbarkeit des Einzelnen erst Zusammengefügtes uns darzustellen. Die pragmatistischen Theorien, die in der anglo-amerikanischen Philosophie heutzutage eine so große Rolle spielen, die erkenntnistheoretischen Systeme, die aus der Werttheorie in Deutschland wie in Frankreich herstammen, sie alle laufen darauf hinaus, uns zu zeigen, daß die Auffassungsformen der Naturgesetzmäßigkeit, die bei Kant als ein apriorischer, d. h. notwendiger und allgemein giltiger Besitz des „Bewußtseins überhaupt" galten, in einer geschichtlichen Bewegung begriffen sind, in einer zweckvollen Bewegung, die durch die Bedürfnisse des Menschen, nicht des einzelnen natürlich, sondern der Menschheit als eines gesamterkennenden Wesens bestimmt oder wenigstens mitbestimmt wird.

So ist die naturwissenschaftliche Theorie, sobald man ihrem Ursprung und ihrem Wesen nachgeht, eines der besten Zeugnisses dafür, daß, was dem naiven Menschen von heute als ein natürlich Selbstverständliches oder ein eben erst Entdecktes vorkommt, in Wahrheit eine Errungenschaft der historischen Bewegung ist und daß — wir mögen uns drehen wie wir wollen — wir uns doch immer unentfliehbar in den historischen Gedankengängen unserer geistigen Vorfahren befinden:

„Wer kann was Kluges, wer was Dummes denken,
Das nicht die Vorwelt schon gedacht?"

Diesen Werdegang uns vor Augen zu halten, ist deshalb jedenfalls klüger und erzieherischer, als jene Tradition in Bausch und Bogen zum alten Eisen zu werfen. Freilich werden wir nicht bei dem historischen Relativismus uns genügen lassen, der für manche der Modernen sich aus diesem Tatbestande ergeben hat: aber wenn wir irgend hoffen dürfen, aus dem Wechsel der Meinungen im theoretischen wie im praktischen Leben zu ewigen und absoluten Werten vor-

zubringen, so führt der Weg dazu nicht durch die vermeintliche Unmittelbarkeit einer naturalistischen, traditionsfreien Erfassung der Wirklichkeit, sondern nur durch den historischen Prozeß selbst, der in seiner gewaltigen Notwendigkeit durch alles Streben, Irren und Erreichen der Individuen und der Zeitalter hindurch sich in sich selber zielsicher korrigiert und befestigt. Auch für unsere Frage gilt es deshalb, daß der Kulturmensch überhaupt nicht schon mit und in dem natürlichen Menschen gegeben, sondern für den geschichtlichen Menschen aufgegeben ist und durch ihn allein verwirklicht wird. Darum besteht ja alle Erziehung, die wir leisten, alle Bildung, die wir leiten können, wesentlich darin, aus dem natürlichen Menschen den historischen zu machen.

Schon das Einfachste und Elementarste, die alltäglichsten Künste des Lesens, des Schreibens und des Rechnens, die unsere Schule den kleinen Kindern beibringt, bedeutet ja nichts anderes als die Einführung in den großen intellektuellen Entwicklungsgang der Menschheit, welche all dieses, was den neuen Menschenkindern so spielend zugeführt wird, in schwerer Arbeit und großer Bedrängnis erst hat erwerben und schaffen müssen. Das sollte jeder, der diese Arbeit leistet, in seinem Gewissen sich vorhalten: daß er berufen ist, eine neue Generation in den geistigen Prozeß von Jahrtausenden aufzunehmen. Und was von diesem Einfachsten gilt, das gilt erst recht von allem Höheren und Besseren: denn nur aus der Geschichte stammen die Wertinhalte des Menschenlebens, zu deren selbstständigem Ergreifen die Jugend herangebildet werden soll, und deshalb müssen wir sie sie historisch erleben und neu erzeugen lassen.

Die Religion, in die wir das neue Geschlecht einleben lassen, ist nicht die natürliche, sondern eine historische. Wir werden nicht daran denken, das Kind in das religiöse Leben durch die Mitteilung irgendeiner Vernunftlehre einzuführen, sondern wir werden es sich herausentwickeln lassen aus der Form des religiösen Daseins, in das es durch seine Geburt hineingestellt ist, und das ist immer eine geschichtliche, eine positive Religion. Wir brauchen darum den jungen Menschen nicht ängstlich in dieser Tradition festzuhalten, sondern wir müssen es seinem eigenen Wesen und seinem eigenen Leben überlassen, wie er diese Tradition in sich verarbeiten und wie er sich daraus herausarbeiten wird. Aber den Weg durch die Geschichte hindurch müssen wir alle in dieser wie in den übrigen Sphären der geistigen Entwicklung durchmachen.

Oder, wie will man dem Naturkinde etwas vom Wesen des Staates, von seinen Beziehungen zum öffentlichen Leben beibringen anders, als indem man es dies historisch miterleben und mitmachen läßt, indem man es einfügt in die große Gesamttradition seines Volkes, in der es weiter zu leben und zu wirken berufen ist? Auch von allen unseren ökonomischen Verhältnissen, von dem allgemeinen und dem individuellen Wirtschaftsleben gilt es doch, daß es dem Einzelnen nur verständlich ist durch das Eindringen in die Geschichte seiner Entwicklung, durch das Begreifen der allmählichen Umbildung der Lebensbeziehungen der Menschheit: gerade die mächtigen Umwälzungen des gesellschaftlichen Daseins, in denen wir heute stehen, lassen die schweren Gefahren, die sie für ein unreifes Urteil bei sich führen, überwindbar erscheinen nur durch die Zucht des historischen Verständnisses.

Und endlich — um noch Eines zu erwähnen, das für die Interessen der modernen Bildungswelt von besonderer Bedeutung ist — wie soll der Mensch heranreifen zum Verständnis der Kunstwerke? Auch hier führt der Weg zur Erfassung des Ewigen nur durch den Entwicklungsgang des Zeitlichen. Wohl sind es die ganz Großen, die uns emporheben auch über ihre Zeit. Aber gerade an ihnen werden wir am allerbesten lernen müssen und zu verstehen suchen, wie aus dem Milieu, aus dem ganzen Treiben der geschichtlichen Umgebung heraus die geniale Persönlichkeit sich zu ihrer Eigengestaltung entwickelt hat. Kein Gebiet ist vielleicht günstiger für die Auffassung dieses fundamentalen Verhältnisses zwischen der Tradition und dem aus der Tradition emporwachsenden absoluten Werte, als das geschichtliche Leben der Kunst auf allen ihren Gebieten. Hier gerade sehen wir, daß man nirgends bloß naturalistisch anpacken darf, um die Kulturgüter der Menschheit als solche aufzufassen und in sich aufzunehmen, sondern daß man seinen inneren Anteil an ihnen nur dann gewinnt, wenn man sie in ihrem historischen Werden, in ihrem Herauswachsen aus der Tradition miterlebt. Wer das entbehren zu können glaubt, der kommt schließlich dahin, die Art von Originalität darzustellen, die Goethe mit den Worten bezeichnet hat: „Ein Narr auf eigne Hand!"

Indessen brauchen wir nun darum nicht alle Tradition mitzumachen, sondern das ist das Große und Bewunderungswürdige an dem Prozeß der Geschichte, daß er sich in sich selber bestimmt und begrenzt. Es gibt eine Konzentration des historischen Lebens der Menschheit. In der Mitteilung ihrer Errungenschaften von Generation auf Generation, in dem mitschaffenden Nacherleben des jüngeren Geschlechtes steckt ein Prozeß der Auswahl des Wirksamen und des Werthaften, der Bewährung und Befestigung der inneren Lebensgüter. Wie in den Apperzeptionsvorgängen des Individuums, so schlägt sich auch in den Kulturbewegungen der Gattung ihr dauernder Besitz an geistigen Gütern nieder. So hat sich aus den zerstreuten Anfängen des Lebens dieser Spezies „homo sapiens" mit der Zeit eine geistige Gemeinsamkeit herausgebildet. Denn, wie es auch mit dem natürlichen Ursprung des Menschengeschlechtes bestellt sein möge — das hat die Naturwissenschaft, die Biologie zu untersuchen und vielleicht zu entscheiden —, für die geschichtliche Betrachtung ist der Mensch im Anfange verstreut über die Erde, geteilt, getrennt, die Völker einander fremd und feind: und der eigentliche Sinn, der wahre Inhalt der geschichtlichen Entwicklung, das was uns berechtigt, von der Geschichte der Menschheit als von einem einheitlichen sinnvollen Prozeß zu reden, das besteht in dem Zusammenwachsen der getrennten Gebilde, in der Erzeugung einer Gemeinschaft, einer äußeren und inneren Lebensgemeinschaft der Völker, in der sich mit allmählichem Fortschritt das entfalten soll, was nach Herder das Thema der Geschichte ist: die Humanität.

Den bedeutsamsten Schritt in dieser Entwicklung, die das Wesen der Geschichte ausmacht, in dieser Konzentration ihres inneren Gemeinschaftslebens hat nun die Menschheit zweifellos in derjenigen Phase getan, die wir die Mittelmeerkultur nennen. Seit den Tagen Alexanders ist aus dem großen Ineinander und Durcheinander der Völker, die das Mittelmeer umwohnten, der

damaligen οἰκουμένη, der bewohnten Erde, eine Einheit emporgewachsen, zu der griechische Wissenschaft und Kunst die geistige Grundlage, zu der das Römertum nachher mit seinen machtvollen Institutionen den äußeren Rahmen gegeben hat und aus der als letztes Ergebnis unsere christliche Kultur hervorgegangen ist. Deshalb bildet in der Kontinuität der geschichtlichen Entwicklung diese Mittelmeerkultur die bleibende Grundlage für alle folgenden Gestaltungen der Lebenseinheit der Menschheit. Ihre Reste haben die Bildungsnahrung des Mittelalters ausgemacht; sie hat seit der Renaissance ihren ganzen Reichtum zu neuer Entfaltung in den modernen Völkern gebracht, und wenn wir heute sehen, daß sich räumlich diese Mittelmeerkultur zu einer atlantischen Kultur zu erweitern begonnen hat, so wird auch diese, so wunderlich sie sich manchmal zu stellen scheint, jene historische Grundlage nicht verleugnen dürfen. Gerade in diesem Sinne war es von höchstem Interesse, aus dem Berichte, der in einem der letzten Hefte Ihres Vereins, meine Herren, mitgeteilt wurde, das rege Verständnis zu ersehen, das auch drüben, jenseits des Ozeans, für den unverrückbaren Wert dieser Tradition lebendig und kräftig sich regt. Gerade das ist wertvoll, daß auch Amerika, das „keine verfallenen Schlösser hat und keine Basalte", für sein Bildungsleben den Wert der Tradition begreift.

In diesen Verhältnissen liegt das welthistorische Recht der humanistischen Bildung. Von ihrem Werte für unser deutsches Kulturleben brauche ich in diesem Kreise kein Wort weiter zu sagen; ich könnte nur wiederholen, was schon besser gesagt worden ist. Nur darauf möchte ich — und gewiß in Ihrem Sinne — kurz hinweisen, was ich für eines der wichtigsten Momente in dem gegenwärtigen Bildungsstreite halte: wir würden die lebendigen Beziehungen zu unserer großen deutschen Literatur, zu dem Besten, was wir an gemeinsamem Bildungsschatze besitzen, unwiderruflich abschneiden, wenn wir der Entfremdung unserer Jugenderziehung vom klassischen Altertum nachgeben wollten. Wer kann Goethe und Schiller, wer kann Platen und Grillparzer lesen, der nicht durch die humanistische Bildung hindurchgegangen ist? Und ich denke dabei nicht, wie man wohl gelegentlich gemeint hat, an das Verständnis von Namen und Personen oder gar von mythologischen Bezeichnungen, sondern ich denke an die Lebensauffassung, an den Geist des klassischen Altertums, aus dem heraus allein wir auch diese größten Erzeugnisse des deutschen Geistes begreifen und miterleben können. Es ist ebenso charakteristisch wie betrübend, daß in der jüngeren Generation mit der Abwendung vom Humanismus auch die Entfremdung von unserer eigenen Literatur Hand in Hand geht.

Im Grunde genommen ist also die Verschiedenheit des Standpunktes der Parteien in dem modernen Schulstreit auf ihre verschiedene Stellung zu der historischen Tradition zurückzuführen, und diese verschiedene Wertung kommt nun auch noch an einem anderen wesentlichen Punkte zutage, der in der Entwicklung des gemeinsamen Kulturlebens das bedeutsamste ausmacht. Denn wie vollzieht sich zuletzt alle jene Tradition? Was ist ihr wesentlichstes und bedeutsamstes Vehikel? Es ist zweifellos die Sprache. Sie ist die Grundform der Tradition, worin der Inhalt des Lebens von Generation zu Generation weitergegeben und

zu neuer Fruchtbarkeit gestaltet wird. Darum ist die Stellung zur Sprache und zu ihrer Bedeutung im Unterricht notwendig auch zu einem Gegenstande des Streites zwischen historischem und naturwissenschaftlichem Denken geworden. Es ist höchst charakteristisch, wie schon Bacon in seiner Lehre von den Idolen, von den Täuschungen, mit denen die Wahrnehmung des Menschen bei seiner Auffassung der natürlichen Wirklichkeit durchsetzt sei und von denen deshalb die wissenschaftliche Erfahrung in erster Linie gereinigt werden müsse, um „reine Erfahrung" zu werden, einen Hauptherd menschlicher Irrtümer in den Idola fori, in der Sprache gefunden hat. Der große englische Empirist hatte offenbar ein sicheres Gefühl dafür, daß der Bruch mit dem geschichtlichen Denken, den er sich vorgesetzt hatte, auch eine Abkehr von den sprachlichen Formen verlangte, in denen sich jener traditionelle Gedankengehalt mit lebendiger Wirksamkeit befestigt hat. Er hat das eine so wenig durchführen können wie das andere. Aber in den wissenschaftlichen Kreisen, welche unter seiner Einwirkung standen, hat von Hobbes an die Sprache es sich gefallen lassen müssen, wesentlich nur unter dem Zweckgesichtspunkte betrachtet zu werden, daß sie die Aufgabe habe, bestimmten Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen eine eindeutige Bezeichnung zu geben. Nachdem schon Locke nicht ohne Abhängigkeit von den nominalistischen englischen Minoriten des späteren Mittelalters die antike Zeichentheorie der Sprache, die „Semeiotik", erneuert hatte, ist in den naturwissenschaftlich denkenden Kreisen, insbesondere durch den französischen Positivisten Condillac die Neigung bestehen geblieben, die Sprache nach Analogie des mathematischen Formelsystems zu behandeln. In diesem Vorbilde können in der Tat die einzelnen Zeichen eindeutig für die Inhalte und deren Beziehungen festgesetzt werden. Aber es ist klar, daß eine solche künstlich gebildete Zeichensprache immer nur zum Ausdruck eines abstrakten Denkens geeignet ist, daß es sich bei ihr nicht um unmittelbare Erlebnisse, sondern um begriffliche Präparate handelt, die dem analysierenden Nachdenken über das Erlebnis entspringen und eine Auswahl aus dessen Inhalt vollziehen und fixieren. Mit solchen Zeichen kann man eben wegen dieser ihrer willkürlich bestimmten Eindeutigkeit „rechnen", und das ist daher die Grenze, welche durch die Natur der Sache einer jeden künstlichen Sprache, die erfunden und konventionell angenommen werden kann, unausweichlich gesetzt ist.

Aber eine lebendige Sprache ist etwas ganz anderes: sie ist ein unsäglich viel verwickelteres, aber damit eben auch dem seelischen Leben in ganz anderem Maße entsprechendes Gebilde. Eine lebendige Sprache sagt niemals vollständig den gesamten seelischen Inhalt aus, den sie wiedergeben und anregen soll. Es ist völlig ausgeschlossen, daß sie die ganze Feinheit gedanklicher Beziehungen oder mitschwingender Gefühle, welche sie andeutet und in der Nachschwingung hervorruft, mit ihren lautlichen Elementen und Formen wirklich und eindeutig im einzelnen bezeichnet: vielmehr hat die lebendige Sprache in der Biegsamkeit ihrer Beziehungsformen, in der unglaublichen Vielgestaltigkeit ihrer Wendungen und Abschattierungen die wunderbare Fähigkeit, eine Menge von seelischen Inhalten und Verhältnissen, die sie gar nicht unmittelbar aussagt, in dem verstehenden Hörer anzuschlagen und durch ihre Andeutung zu entwickeln, aus ihm zu ent-

binden. Denn dies ist das große Geheimnis des sprachlichen Lebens, daß wir an dem lebendigen Worte viel mehr seelisch Wirkliches im Hören erleben, als in den bloß lautlichen Zeichen als solchen jemals bedeutet sein kann.

Die Sprache ist mit ihrem kolossalen Reichtum des ursprünglichen Lebens in der Lage, denselben Gedanken vielfach variierende und in weiten Abständen unter sich abgetönte Ausdrücke zu geben; anderseits wendet sie auch wieder in ihrer Ökonomie häufig denselben Ausdruck, dasselbe Wort oder dieselbe Beziehungsform für verschiedene gedankliche Inhalte und Verhältnisse an, und sie überläßt es — gerade das ist das wunderbare Geheimnis ihrer Leistung — dem, der sie hört, das Gemeinte in jedem Falle richtig aufzufassen. Gestatten Sie mir, dafür nur aus einem der mir zunächst liegenden Gebiete, aus der Logik, zwei Beispiele anzuführen. Wenn wir aussprechen wollen, daß ein Begriff als Artbegriff unter einen anderen gehöre, so können wir das urteilsmäßig in einer Fülle verschiedener Formen aussprechen: das Quadrat ist ein Viereck, einige Vierecke sind Quadrate, ein Viereck kann ein Quadrat sein. Der sachliche Inhalt, den wir dabei denken, ist immer derselbe: die nuancierten Formen, worin wir ihn ausdrücken, bezeichnet die formale Logik als kategorisches, als partikulares, als problematisches Urteil, und die Theorie wundert sich dann wohl darüber, daß diese so verschiedenen Formen „äquipollent" sind, d. h. dasselbe bedeuten. Oder zweitens: In zahlreichen Sätzen erfolgt die typische Verbindung des Subjektes mit dem Prädikat durch die Copula, durch das ganz blasse und an sich bedeutungslose „Sein". Diese sprachliche Verknüpfung deckt eine große Menge von Beziehungen, von denen dabei in jedem einzelnen Falle nur eine gemeint ist und vom Hörer gedacht werden soll. Einmal ist es das Verhältnis eines Dinges zu einer Eigenschaft (Zucker ist süß), ein anderes Mal das einer Art zu ihrer Gattung (Die Rose ist eine Blume) u. s. f. Zahlreiche, wie der Philosoph sagt, kategoriale Verhältnisse, die zwischen Subjekt und Prädikat denkbar sind, werden in dieser sprachlichen Form des Satzes nicht etwa wirklich ausgedrückt, sondern vielmehr mit derselben Copula nur angedeutet: und das Geheimnis des Sprachlebens ist nun eben dieses, daß jeder, der in der lebendigen Sprache steht, mit vollkommener Sicherheit jedesmal versteht, welche der Beziehungen er mitzudenken hat. Nur die Logiker sind es gewesen, welche sich von diesem lebendigen Wesen der Sprache entfernt haben, wenn sie manchmal meinten, die von der Copula bedeutete Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat unter allen Umständen als dieselbe, z. B. als die der Subsumtion auffassen zu dürfen.

Dieser vieldeutige Reichtum der lebendigen Sprache ist durchaus kein Mangel, sondern vielmehr ihr wesentlicher Vorzug. Nicht künstlich abstrahierte Teile, sondern das organische Ganze des seelischen Daseins geht auf geheimnisvollem Wege im Sprechen und Hören von einer Seele auf die andere über: und diese Fülle der Ausdrucksformen und der andeutenden Bezeichnungen, die jede Sprache in ihrer eigenen Weise ausgeprägt hat, ist nun der letzte Grund dafür, daß das Wechselspiel der Sprachen einen so unendlichen Reichtum des geistigen Lebens hervorzubringen geeignet ist. Deshalb genügt es nicht, die Schätze des Inneren durch die eine Sprache, worin der Mensch von Natur aufwächst, zu entfalten,

sondern die volle Lebendigkeit dieses inneren Wachstums wird erst durch die Berührung und den Austausch der Sprachen gefördert. Bei jedem Lernen einer fremden Sprache, deren Eigenart zu verstehen wir uns mühen müssen, bei jeder Übersetzung, die uns nötigt, darüber nachzudenken, wie die feinen gedanklichen Beziehungen sich in der einen Sprache mit so ganz anderen Andeutungen darstellen als in der unsrigen, werden die Kräfte der Innerlichkeit zu neuer Betätigung und zu höherer Entwicklung entbunden. Wir wachsen damit hinein in die geistige Arbeit von Jahrhunderten und Jahrtausenden, die sich in diesen Formen niedergelegt hat, ohne darin zu erstarren, die vielmehr ihr eigenes Leben in uns neu lebendig werden läßt. Wenn wir es für die Aufgabe aller Erziehung und allen Unterrichtes halten, aus dem natürlichen Menschen den geschichtlichen zu machen, so gibt es dafür gar kein anderes Mittel, als ihn zunächst mit dem eigenen Volke und dann mit den anderen Völkern, vor allem mit den Völkern der entscheidenden Kulturentwicklung reden und dadurch sie verstehen zu lehren.

Es ist deshalb schwer begreiflich, daß in dem Schulstreite sogar die extreme Meinung hat verfochten werden können, welche jeden Bildungswert des sprachlichen Unterrichtes leugnet. Es ist denkbar, daß es Menschen gibt, die von diesem Unterricht wenig haben; von allem Unterricht gilt ja das Wort: Wer da hat, dem wird gegeben; aber daß einer rein gar nichts vom Lernen der Sprachen davongetragen haben sollte, das muß auf einer großen Selbsttäuschung beruhen. Wenn es hochstehende Männer der Wissenschaft gibt, die das behaupten, so erkläre ich es mir aus einer wohlbekannten Erfahrung. Man erlebt es oft, daß Schüler und gerade begabte Schüler die Schule mit der Überzeugung verlassen, sie hätten nichts darin gelernt. Gerade die Erzeugung des Erkenntnistriebes, welche das beste Ergebnis der Schule ist, bringt diese Täuschung zuwege: und wenn wir sie in einem gewissen Sinne alle durchgemacht haben, so ist es uns hinterher, wenn auch vielleicht spät, erst deutlich geworden, was wir der Schule eigentlich verdanken. Gerade so erwächst uns aus der Fülle der historischen Bildung die sich an der Hand des sprachlichen Unterrichtes erzeugt, ohne daß wir es beim Lernen selber unmittelbar merken, jener Drang nach Klarheit der Einsichten und nach sicherer Ausprägung ihrer äußeren Form, der zu den wesentlichen Merkmalen des wissenschaftlichen Geistes gerade auch in der Naturforschung gehört.

Aus allen diesen Gründen darf unser Bildungssystem, wenn es nicht von seinen historischen Wurzeln abgeschnitten und dem Verdorren preisgegeben werden soll, weder den Charakter der sprachlichen Erziehung überhaupt verlieren noch auf das unmittelbare Einleben in den Geist der antiken Kulturvölker verzichten: keine Rücksicht auf utilistische Aufgaben der Gegenwart darf dazu führen, in der Ökonomie des Unterrichtes diesen seinen eisernen Bestand aufzugeben. Wenn es durchaus nicht anders angeht, als daß man mit Rücksicht auf das Übergewicht technischer Interessen auf eine der beiden alten Sprachen verzichtet, da ist in der Tat die Wahl zwischen beiden schwer. Bei mir persönlich würde sie für die Beibehaltung des Griechischen ausfallen. Irrelevant schiene mir dabei die manchmal hervorgehobene Rücksicht auf das Verständnis der wissenschaftlichen Termino-

logie: es setzt auch in den Naturwissenschaften, z. B. in Chemie, Biologie, Anatomie, das Griechische mindestens in demselben Umfange voraus wie das Lateinische. Für das Letztere spräche ja zweifellos der Gesichtspunkt, daß es den leichteren Zugang zum Erlernen moderner Sprachen, des Italienischen und Spanischen, des Französischen und Englischen und daß es anderseits das Einleben in das römische Recht gewährt. Aber für das Griechische spricht nicht nur, wie oft hervorgehoben, der größere Kulturgehalt seiner Literatur, sondern vor allem der unvergleichliche Vorzug der Sprache als solcher. Denn in der Tat kann sich im ganzen Umkreise der geschichtlichen Menschheit keine Sprache an geistiger Modulationsfähigkeit, an Feinheit und Mannigfaltigkeit der Beziehungsformen, an durchgearbeitetem und gegliedertem Reichtum der Ausdrucksweise mit der griechischen messen.

Aber das ist, wie gesagt, eine Privatmeinung, deren Durchführung wohl auf die größten praktischen Schwierigkeiten und Widerstände stoßen würde und auf die ich in diesem Zusammenhange kein besonderes Gewicht gelegt haben möchte. Viel bedeutsamer sind andere Fragen, welche überhaupt das Maß betreffen, worin die einzelnen Individuen und Klassen an diesen wertvollsten Bestandteilen unseres Kulturlebens Anteil zu behalten genötigt werden sollen. Selten ist ja der Radikalismus der Neuerer so weit vorgegangen, die humanistische Bildung aus unserem Geistesleben überhaupt ausrotten zu wollen; aber der Gedanke ist doch, wenn auch nur vereinzelt, ausgesprochen worden, die sprachlichen und historischen Studien des klassischen Altertums in derselben Weise wie andere wissenschaftliche Spezialgebiete auf die Universität zu verweisen: oder es ist wenigstens verlangt worden, die humanistische Bildung auf den Mittelschulen auch nur für solche obligatorisch zu machen, die sie für ihren späteren Beruf und ihr akademisches Studium in dem Sinne brauchen, wie etwa Philologen und Theologen. Gerade diejenigen, die für ihre Fächer die humanistische Vorbildung als nicht erforderlich und gar als hemmend ansehen, meinen wohl, man solle sie für die entsprechenden Berufe und Studien, aber auch nur für diese, ruhig weiter bestehen lassen. Diese Meinung halte ich für außerordentlich unrichtig. Ihre Ausführung würde den Humanismus, der ein unverlierbares Gut unserer Gesamtkultur ist und bleiben soll, auf eine kleine Schicht des Volkes, auf eine gelehrte Kaste beschränken und ihn damit doch schließlich zum Verdorren verurteilen. Er kann seine Bedeutung nur bewahren, wenn er von den Kreisen aus, die zu seiner besonderen Pflege berufen sind, in stetigen lebendigen Beziehungen zu den übrigen Berufskreisen und Bildungsschichten wirksam bleibt.

Auch diese schwierige Frage erlauben Sie mir unter das Licht einer allgemeinen Betrachtung zu rücken. Wir sind aus den einfacheren Verhältnissen des Altertums — und zum Teil auch noch des Mittelalters — längst zu Zuständen herausgewachsen, worin das, was wir die gemeinsame und einheitliche Kultur eines Volkes oder einer Zeit nennen, in keinem individuellen Geiste und auch in keinem einzelnen Verbande mehr vollständig und bis in alle seine Bestandteile hinein gleichmäßig als bewußter Besitz vorhanden sein kann. Unsere Kultureinheit, unsere geistige Gemeinschaft ist ein Ideal, das in keinem einzelnen

tatsächlich wirklich ist oder verwirklicht werden kann. Es ist keine aktuelle, sondern eine potenzielle, keine substantielle, sondern eine funktionelle Einheit: und ich weiß, um die Art, wie die Kultur als seelische Wirklichkeit vorhanden ist, einigermaßen anschaulich zu machen, nichts Besseres als den Vergleich mit der monadologischen Weltansicht, die Leibniz begründet hat. Sie lehrt uns, die Welt so zu denken, daß derselbe Lebensinhalt des Universums in allen substantiellen Wesen, den seelenhaften Monaden gleichmäßig enthalten sei: aber so, daß in jeder einzelnen Monade immer nur ein mehr oder minder beschränkter Teil dieses gemeinsamen Lebensinhaltes mit Klarheit und Deutlichkeit zum Bewußtsein kommt, während das übrige in mannigfachen Abstufungen nur halbbewußt oder unbewußt dazu gehört. So stellen sie alle dasselbe vor und doch jede in einer eigenen Gestalt. Genau so hat jeder Einzelne von uns aus unserem gemeinsamen Kulturleben nur einen umgrenzten Teil in bewußtem Besitz, anderes halbbewußt, noch anderes unbewußt. Selbst die großen typischen Individuen, von denen wir etwa sagen, daß in ihrer Persönlichkeit sich ihr Volk, ihre Zeit in nuce darstelle, ein Goethe, ein Bismarck, sind davon nicht ausgenommen, auch in ihnen findet das Leben der Gesamtheit nur streckenweise seine klare und deutliche Bewußtseinsform, während das übrige nur in engeren oder lockeren Zusammenhängen damit unter der Schwelle des Bewußtseins verbunden sein kann. In diesem Verhältnis stehen zum kulturellen Gesamtleben notwendig auch die einzelnen Bildungsschichten, die durch die ökonomische und berufliche Differenzierung des sozialen Körpers bedingt sind. Aber zwischen diesen unvermeidlichen Sonderungen würde die Einheit der Kultur verloren gehen und zu einem wesenlosen Namen werden, wenn nicht fortwährend die intimsten Lebensbeziehungen zwischen allen Kreisen der so gegliederten Gemeinschaft bestünden, wenn nicht nach dem Gesetz der Kontinuität, wie es Leibniz formulierte, die Bestandteile des geistigen Gemeinlebens von Stufe zu Stufe miteinander zusammenhingen. Deshalb würde jede Bildungsweise, die für eine bestimmte soziale Schicht in erster Linie bestimmt ist, notwendig in sich verkümmern, wenn sie auf diese Schicht beschränkt bliebe und nicht wenigstens mit einigen ihrer Bestandteile auch in die übrigen Schichten hineinragte. Es ist gewiß unmöglich, eine solche Bildungsweise wie die humanistische, allen Schichten der Bevölkerung in gleicher Weise zuzuführen; das hat man für sie niemals verlangt und kann es für sie so wenig tun, wie für irgendeine andere Bildungsweise. Aber jede solche Bildungsart kann ein lebendiger und wirksamer Bestandteil des Gesamtlebens eben nur dadurch bleiben, daß sie, wenn auch in abgestufter Ausdehnung einer großen Anzahl von Berufssphären und Bildungsschichten gemeinsam bleibt.

Deshalb darf eine unter dem Gesichtspunkte der geistigen Kulturgemeinschaft der Nation entworfene Organisation des Unterrichtes keines der Bildungsmomente völlig isolieren, und so darf auch die große traditionelle Grundlage, die wir für unsere Kultur in der humanistischen Bildung besitzen, nicht auf die beschränkt werden, die unmittelbar die Aufgabe haben, sie in gelehrter Arbeit aufrecht zu erhalten, sondern sie muß auch für den ganzen Umkreis der übrigen mit abgestufter Energie lebendig und flüssig erhalten werden. Deshalb dürfen die

beiden großen Hauptmassen unserer Bildungsformen, die historische und die naturwissenschaftliche, sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern sie müssen mit ihrer Zurichtung für die verschiedenen praktischen Erziehungsziele sich zu einem abgestuften System von Verbindungsweisen anordnen, bei denen, je nach dem besonderen Zweck, das eine oder das andere Moment nur überwiegt. In dieser Weise hat das humanistische Gymnasium stets die Ergänzung seiner sprachlich-historischen Bildung durch die Mathematik im Auge gehabt, und aus einer so verknüpften Bildung sind dereinst Männer wie Helmholtz hervorgegangen, der als Schüler unter einem ebenso vorzüglichen Gräcisten, wie einem ausgezeichneten Mathematiker aufgewachsen ist. In derselben Weise aber sollte aus demselben Grunde auch eine auf das technische und naturwissenschaftliche Denken zugespitzte Bildung niemals der Ergänzung wenigstens durch eine der klassischen Sprachen entraten.

Das ist um so mehr erforderlich, als aus unseren Mittelschulen nicht nur die Männer aller sonstigen Berufe und damit die Väter der zukünftigen Schüler, sondern auch die zukünftigen Lehrer selbst hervorgehen sollen. Gerade zwischen ihnen muß als die Grundlage des Verständnisses, das für die gemeinsame Arbeit erforderlich ist, auch ein möglichst breites Maß gemeinsamer Bildung aufrecht erhalten werden, und dazu muß immerdar das wichtigste traditionelle Moment unseres gesamten Geisteslebens, das humanistische, gehören. Dasselbe Prinzip gilt aber deshalb auch für die Hochschulausbildung der Mittelschullehrer. Es wäre auf das Tiefste zu bedauern, wenn die in Deutschland bestehende Bewegung zu ihrem Ziele führte, welche die Lehrer der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer ihre Vorbildung nur an den technischen Hochschulen suchen lassen will. Wir würden damit zwei verschiedenartige Schichten des Lehrertums bekommen und damit wieder ein Stück von der lebendigen Einheit unseres geistigen Lebens aufgeben.

Wollen wir so, daß die humanistische Bildung durch wirksame Beziehungen zu verschiedenen Formen der Berufserziehung ein lebenskräftiger Bestandteil unserer Gesamtkultur bleiben soll, so müssen wir anderseits auch alles dafür tun, daß diese humanistische Bildung sich nicht selber isoliere, sondern daß sie mit der Ausgestaltung ihrer Unterrichtsmethoden, mit der Auffassung, mit der auswählenden Gestaltung ihres Stoffes sich den Forderungen des heutigen Lebens anpasse. Nur so können wir hoffen, aber so wollen wir auch hoffen, daß es schließlich gelingen möge, uns allen — im Deutschen Reiche wie in Österreich — diesen höchsten Schatz zu bewahren, auf daß er uns erhalten bleibe als die gemeinsame Grundlage unserer deutschen Kultur, über alle politischen Grenzen hinweg unser Stolz, unsere gemeinsame Ehre!

Der vorstehende Vortrag, den abzudrucken auch uns freundlichst gestattet worden ist, wurde von den Versammelten mit Äußerungen begeisterter Zustimmung aufgenommen und der wärmste Dank für die dadurch den Bestrebungen des Wiener Vereins gewordene hochwillkommene, bedeutende Unterstützung von dem Vereinspräsidenten, Grafen Stürgkh, ausgesprochen. Genaues über den Verlauf der Sitzung vom 29. Mai bringt das VII. Heft der (in der Verlagsbuchhandlung von Karl Fromme in Wien erscheinenden) Vereinsmitteilungen.

Das Recht der Grammatik im altsprachlichen Unterricht.

Vortrag, gehalten von Professor **Immisch** aus Gießen auf der Generalversammlung des Gymnasialvereins am 9. Juni 1908.

> Ich habe überhaupt keine schlimmere Anmaßung gefunden, als wenn jemand Ansprüche an Geist macht, so lange ihm der Buchstabe noch nicht deutlich und geläufig geworden ist. Goethe.

Nach den Vorkommnissen des letzten Jahres könnte es scheinen, als sei unser heutiges Thema gewählt infolge eines von Wilhelm Ostwald Anfang Dezember 1907 in Wien gehaltenen Vortrages. Erregten doch namentlich die ablehnenden Urteile ein gewisses Aufsehen, die dem Sprachunterricht, ja die der Spracherlernung überhaupt jedweden höheren Wert grundsätzlich absprachen. Trotzdem sind es doch nicht diese Ketzereien eines Naturphilosophen, an die ich meinen Bericht über die Rechte der Grammatik anknüpfen möchte. Gegen Ostwald die angemessenen Waffen zu führen, dieser Mühe hat sich bereits eine stattliche Zahl von Sachkennern unterzogen, schwerlich weil sie den Angriff für bedeutend hielten, sondern mit Rücksicht auf die Wirkung in urteilslosen Kreisen, denen für ihre unverständigen Wünsche jedwede Unterstützung willkommen ist. In der Hauptversammlung unseres Vereins sich mit jenen Paradoxien eingehend zu befassen liegt dagegen sicherlich kein Anlaß vor. Nach meinem Dafürhalten sollten wir es sogar ablehnen aus Gründen der persönlichen Würde. Denn jüngst hat Ostwald in seinen Annalen der Naturphilosophie (1907, 258) den lapidaren Ausspruch getan: „Philologen sind gänzlich ausgeschlossen, nicht nur weil ich zur Beurteilung ihrer Leistungen inkompetent bin, sondern auch weil sie erfahrungsmäßig zur Entwicklung unsrer Kenntnisse von der Welt und den Menschen nichts erhebliches beigetragen haben." Wir sehen ab von der sonderbaren Logik, die es gestattet, in einem Atemzug eine Inkompetenzerklärung und gleichwohl auch ein Werturteil auszusprechen: ich darf annehmen, auch Naturwissenschaftler unter uns werden es gerechtfertigt finden, wenn wir auf eine Auseinandersetzung mit solcher Einseitigkeit keinen Wert zu legen vermögen. Selbst wenn Herr Ostwald, worüber ich nicht ganz sicher bin, unter den Naturforschern unbestritten als ein großer Mann gelten sollte, so stellt er allzusehr den Typus dessen dar, was man nicht unzutreffend einen „beschränkten großen Mann" genannt hat.

Von einer weitaus erfreulicheren Seite her möchte ich auf mein Thema zusteuern (das ich übrigens, gemäß meiner Zuständigkeit, durchaus auf den altsprachlichen Unterricht eingeschränkt wissen will). Es kann, glaube ich, gegenwärtig nicht laut genug ausgesprochen werden, daß trotz der Fortdauer uns feindlicher Bestrebungen in den schließlich doch immer ausschlaggebenden inneren Grundrichtungen der Zeit eine Veränderung eingetreten ist, die den Altertumsstudien keineswegs ungünstig erscheint. Die Zeiten einseitiger Huldigung vor Naturwissenschaft und Technik liegen ohnehin so ziemlich hinter uns, unbeschadet des Lärms von bereits etwas altmodisch gewordenen Nachzüglern. Es ist auch

durchaus nicht mehr, wie noch vor nicht langer Zeit, ein allgemeines Kennzeichen des „fortgeschrittenen“ Mannes, das humanistische Gymnasium im ganzen für überlebt, die Abschaffung oder Einschränkung wenn nicht des altsprachlichen Unterrichts überhaupt, so doch des griechischen, für eine nur noch kurzbefristete Reformnotwendigkeit zu erklären. Und wunderbar: es ist gerade das, was man den Modernismus in Leben, Kunst und Wissenschaft nennt, von wo ein erneutes Verständnis für den Schatz der antiken Kultur sich zu entwickeln beginnt, von wo aus, wenn erst alle Mißverständnisse und die Nachwirkungen früherer Kämpfe getilgt sein werden, eine tatkräftige Hilfe uns gewiß ist.

Kluge Männer unter den früheren Gegnern haben deshalb auch begonnen einzulenken. Aber ich weiß wohl, nicht wenige darunter wollen das nicht. Sie haben geglaubt, für ihre Person auf einer ausnehmend hohen Warte zu stehen, und das Eingeständnis fällt schwer, die Zeitströmungen, denen sie voreilig sich anschlossen, seien schon jetzt ein wenig rückständig. Tatsächlich werden denn auch diese Gegner noch für längere Zeit recht behalten: denn natürlich werden (ganz abzusehen von persönlichen Abneigungen, mit denen wir rechnen) nach allem Herkommen die Grundsätze und Maßregeln der hinter uns liegenden Jahre noch eine geraume Weile fortfahren zu wirken. Trotz alledem, wer mit hellem Auge um sich blickt, dem kann gar nicht verborgen bleiben, wie alles, was am Modernismus als echt und berechtigt und eben darum als zukunftsvoll sich erweist, entgegenstrebt einem neuen, einem tiefgesunden Verhältnis zwischen der von uns als mündig und eigenwertig anerkannten neuen und den ewig unverlierbaren Werten der antiken Kultur. Ich beschränke mich auf ein paar kurze Hinweise.

Es ist ein Fall, von dem man wohl sagen kann *μόνον οὐχὶ λέγει φωνὴν ἀφιείς*, wenn ein so ausgesprochen modern gerichteter Verlag wie der Diederichssche in Jena ein umfängliches Unternehmen „Schriften zur antiken Kultur“ in die Wege leitet, das bis jetzt bereits die Vorsokratiker, Hippokrates, Xenophon, Aristoteles, Seneca, Epiktet, Marc Aurel, Plotin, und vor allem Platon, in modern ausgestatteten Übersetzungen einem modernen Publikum darbietet. Der stetig erweiterte Kreis dieser Schriften beweist, daß es den Absichten des Verlegers an Resonanz nicht gefehlt hat. Besonders den Prospekt zur Platonübersetzung lohnt es sich als ein zeitgeschichtliches Dokument aufzubewahren. Er bezeugt das Vorhandensein einer Platongemeinde, deren Begeisterung fast an den Platonismus der Renaissance gemahnt und deren Eifer für entwickelt genug gilt, um ihn selbst für die Forschungsergebnisse zur sogenannten platonischen Frage schon in Anspruch zu nehmen. Bereits hat ein zweiter Verlag unter dem Titel „Antike Kultur“ ein Parallelunternehmen begründet und (gleichfalls mit einer Platonübersetzung) auch schon eröffnet. Es ist, wie ich genau weiß, noch ein drittes und ein viertes ähnliches, aber über die antike Philosophie weit hinausgreifendes Unternehmen im Werke, doch wohl ein Zeichen, daß es sich hier nicht um das flüchtige Wellengekräusel einer Modelaune, nicht um die isolierten Bedürfnisse irgend welcher Eigenbrödler handeln kann.

Um eine andere, nicht minder charakteristische Einzelheit zu nennen: wer hätte wohl vor etwa 20 oder selbst vor 10 Jahren es für möglich gehalten,

daß in einer auf modern gerichtete Kreise so einflußreichen Zeitschrift, wie wir sie jetzt im Kunstwart besitzen, anno 1907 unter den Schriftstellern, in die es lohnt, zu besonders guter Stunde sich zu vertiefen, gerade der Name mitgenannt werden könnte, der seit einem halben Jahrhundert der wahre Popanz des Antihumanismus gewesen ist — Cicero? oder wer hätte damals der Münchner „Jugend“ zugetraut, sie werde einmal, ohne satirische Nebenabsicht, ein Bild enthalten, das etwas scheinbar so völlig überwundenes wie die Stimmung von Schillers Göttern Griechenlands mit Andacht zum Ausdruck bringt; sie werde, wiederum ohne Spott, vielmehr als eine freundliche Idylle, den Philologen in den Pfingstferien vorführen, wie er inmitten der Blütenpracht seines Gärtchens an Virgils Georgica sich erbaut? Das sind wohl kleine Dinge, und dennoch sind es Zeichen der Zeit; selbst einem stumpfen Auge können sie auf die Dauer nicht bedeutungslos erscheinen. Sie zu sammeln und nachzuweisen, wodurch es zu dieser neuen und uns so willkommenen Strömung des öffentlichen Geistes gekommen ist und kommen mußte, das wäre der Gegenstand eines besonderen Vortrages. Gleichwohl war ich berechtigt, darauf einzugehen, weil dem Verein wie mir daran liegen muß, daß keinerlei Mißverständnis darüber aufkomme, in welchem Geiste wir modernen Philologen an dieser Stelle für die Rechte der Grammatik einzustehen gesonnen sind. Es ist doch wohl offenkundig, daß die heutige Altertumswissenschaft in der angedeuteten Weise Anschluß und Verständnis gerade beim modernsten Geiste zu finden in alle Wege nicht würde beanspruchen dürfen, wären ihre Vertreter wirklich das, wofür sie ein altes Mißverständnis noch immer vielfach ausgibt, heimliche und kleinliche Befürworter der tatsächlich längst überwundenen und mit Recht berüchtigten „formalen Bildung“. Wir erklären laut und unzweideutig: wohl vertreten wir das gute Recht der Grammatik, aber wir wollen nichts weniger als einen öden Grammatizismus. Wie es bei dem großen Begründer aller Realphilologie zweifellos der Fall war, als er den denkwürdigen Ausspruch tat: **utinam bonus grammaticus essem**, so steht auch für uns, ohne jeden Vorbehalt, der Gehalt über der Form, die Sache über dem Wort. Wir sind auch schlechterdings keine „Lateinphilister“, um einen jener Ausdrücke zu brauchen, die ein Mann in der Stellung von Adolf Matthias auch nach meiner unmaßgeblichen Meinung besser vermeiden würde.

Wenn wir hiernach an die Verteidigung des Grammatikunterrichts gehen, so brauchen wir uns bei der Voraussetzung, daß es sich wirklich um eine ernsthaft angegriffene Position handelt, nach Lage der Dinge nicht lange aufzuhalten. Ein objektiver englischer Beobachter (Johnson, **the classical review** 1907, 226) hat kürzlich seinen Eindruck treffend zusammengefaßt in die Worte: **true, grammar is hated by Germans and French alike, and greek grammar is no exception.** Es lohnt sich schwerlich, die der Abneigung zu Grunde liegenden Motive weitläufig zu analysieren, zumal es sich um einen Komplex der verschiedenartigsten Bestrebungen handelt. Da ist der vielfach sich regende Haß gegen jede Art von Intellektualismus, der Glaube, daß dessen Beförderung den Körper überhaupt und die sinnliche Anschauung insbesondere schädige, welcher

Glaube sich hier mehr gegen die grammatische, dort mehr gegen die mathematische Abstraktion und wieder wo anders gegen beide Arten von Abstraktion richtet. Da ist ferner die hygienische Verängstigung unserer Zeit und in ihrem Gefolge die elterliche Schwachherzigkeit, die irgend eines Märchens natura inextemporalis vor der Seelenerschütterung des Extemporales behütet wissen möchte; wie denn bekanntermaßen zum guten Teil die gegen das humanistische Gymnasium gerichteten Vorwürfe diesem nur a potiori gewidmet sind, in Wahrheit aber jedem Unterrichte gelten, der Ernst macht mit Arbeit und Zucht und kein spielendes Getändel duldet. Da ist weiter, und das ist etwas recht ernsthaftes, ein negativer Einfluß, den die vergleichende Sprachwissenschaft geübt hat, für dessen Kenntnis besonders wertvoll ist die Debatte, die sich kürzlich aus Anlaß des Problems einer künstlichen Weltsprache entsponnen hat zwischen Brugmann und Leskien einerseits und dem russischen Sprachforscher Baudouin de Courtenay andererseits (vergl. besonders Ostwalds Annalen der Naturphilosophie 1908, 385 ff.). Die vergleichende Sprachwissenschaft hat erstens einmal (und schon seit geraumer Zeit; denn es lag das in ihren Grundvoraussetzungen) dem Latein und Griechisch den Nimbus besonders begnadeter, klassischer Sprachen geraubt. Ferner ist die vertiefte Einsicht in das Leben und in das Werden der menschlichen Sprache einer gesetzgebenden Grammatik, wie sie der Schulunterricht braucht, überhaupt weniger günstig als einer nur beschreibenden Grammatik, in welcher der Begriff der Richtigkeit nur eine beschränkte Geltung haben kann. Ja noch mehr, die Forschung hat in mancher Hinsicht den romantischen Hauch zerstören müssen, der der Sprache als solcher ein großes Maß von ehrerbietiger Bewunderung sicherte, als sei sie eine wunderbar vollkommene Schöpfung des Menschengeistes. Es ist lehrreich, wie Ostwald gerade dadurch, daß er im Interesse seiner Esperantoagitation Fühlung mit der Sprachwissenschaft nahm, zu seinen revolutionären Ansichten gelangt ist. Er betont infolge dessen, wie ein ewig Unzulängliches in den natürlich gewordenen Sprachen schon deshalb liegen müsse, weil sie so viele fossil gewordene Anschauungen längst verklungener Zeiten weiter schleppen und unserem gegenwärtigen Denken Formen und Ausdrucksmittel aufnötigen, die dereinst in einem gänzlich andersartigen und weitaus beschränkteren Zustand der geistigen Gesamtlage zuerst entstanden sind. Dies kommt ja auch tatsächlich, wie ich hinzufügen möchte, in dem nicht tot zu machenden Bedürfnis namentlich der wissenschaftlichen Sprache nach Fremdwörterneubildungen drastisch zum Ausdruck. Aber weiter: die Sprachpsychologie hat erwiesen, wie wenig verhältnismäßig wir beim Hören und Lesen mit bewußter Tätigkeit unseres Intellektes die Einzelheiten wirklich fixieren, wie vieles dagegen wir automatisch und unbewußt ergänzen und raten. Ich habe schon von einem ausgezeichneten Vertreter der psychologischen Pädagogik ganz ernsthaft die Ansicht aussprechen hören, dem müsse auch der Unterricht Rechnung tragen, und die von den meisten unter uns gewiß gründlich verabscheute Tätigkeit des bloßen Ratens sei eher zu entwickeln und zu üben als durch grammatologische Schulmeisterei zu unterdrücken. Derlei Anschauungen bleiben nicht auf die Vorsicht der Fachkreise beschränkt, sie dringen auf mancherlei Wegen, zumeist ziemlich entstellt und

getrübt, hinaus ins breite Publikum und verbinden sich dort mit den vorhin geschilderten Antipathieen. So dürfte das allgemeine Mißvergnügen über die Schulgrammatik zu einem guten Teile entstanden sein. Dazu kam freilich noch manches andere, so vor allem und hauptsächlich der Rückschlag gegen den einseitigen Formalismus früherer Zeiten, die Notwendigkeit, für andere Unterrichtsstoffe Raum zu schaffen, und last not least, was wir uns doch nicht verhehlen wollen, der Umstand, daß der grammatische Unterricht in mancher ungeschickten Hand wohl tatsächlich über die Maßen öde und langweilig gewesen ist und noch immer ist, trotzdem in ausgezeichneten Schriften, wie die von P. Cauer, Dittmar u. a. der Weg zum Besseren gezeigt war. Der allgemeinen antigrammatischen Tendenz hat dann die Schulorganisation durch mancherlei Einschränkungen nachgegeben, nicht ohne lebhafte Zustimmung eines großen Teils der Lehrerschaft selbst, auch der altphilologischen. Es sind alsdann die neueren Sprachen denselben Weg gegangen, ihrerseits natürlich noch aus besonderen Gründen, die uns hier nicht zu beschäftigen brauchen. Also: die antigrammatische Gesamttendenz als solche steht uns genügend fest; mit ihr haben wir uns auseinander zu setzen.

Ihre verhängnisvollen Wirkungen sind nur zu offenbar. Die Klagen der Hochschullehrer über die überall hinderliche Unvollkommenheit der altsprachlichen Kenntnisse beziehen sich keineswegs nur auf die Gruppe der Studierenden der klassischen Philologie. Ich versage mir daher auch trotz reichlichen Materials Mitteilungen in dieser Richtung, obwohl es denn doch traurig stimmt, daß ein Fehler wie „er wurde besiegt" *ἐκρατήσατο* in der Klausurarbeit der philologischen Staatsprüfung gegenwärtig auch nur möglich ist. Aber vielleicht darf man auf ein Dokument hinweisen, das keinerlei diskreten Charakter hat, sich vielmehr des vollen Lichtes der Öffentlichkeit erfreut und zwar unter der Ägide des uns grammatischen Pedanten wenig hold gesinnten Adolf Matthias. Als ein Teil seines Handbuchs des deutschen Unterrichts (II 1, 1) ist kürzlich (1908) eine für Gymnasiallehrer bestimmte Einführung in das Gotische erschienen, aus der Feder eines Hochschullehrers; ich verdanke die Bekanntschaft meinem Kollegen Bartholomae (vergl. jetzt Literaturblatt für germanische und romanische Philologie 1908, 186). Der Leser verwundert sich schon auf der ersten Seite „Flektion" gedruckt zu finden; er zweifelt aber leider am Druckfehler, wenn er weiterhin wiederholt „Friccativa" liest, wenn er sieht, wie sehr der Verfasser mit dem griechischen Akzent und der lateinischen Quantität auf gespanntem Fuße lebt, daß er mit lateinisch nubeo und voleo operiert, daß er ein griechisches Pronomen *πός*, ein griechisches Adjektiv *μέγαλος* kennt, und daß citra für ihn „jenseits" bedeutet. Doch dies ist schließlich ein Kuriosum. Was aber leider als ein allgemeiner Schaden wohl von allen Seiten zugegeben wird, das ist der Umstand, daß unter dem Mangel grammatischen Wissens gerade dasjenige zu leiden begonnen hat, zu dessen Gunsten die Einschränkungen der Grammatik mit erfolgt sind, die Schriftstellerlektüre. Dies gilt für die obersten Schulklassen nicht minder wie für die Universität, wo ja keineswegs nur die klassischen Philologen ihr Lateinisch und Griechisch weiter brauchen. Denn daß dieses in weit größerem Umfange der Fall ist, als die Befürworter nicht humanistischer Vor-

bildung manchmal annehmen, das ergibt sich einfach daraus, daß nach Aufhebung des Monopols die Prüfungsordnungen dem Hochschulunterricht dies unentbehrliche Latein und zum Teil auch Griechisch durch besondere Maßregeln zu sichern sofort bemüht gewesen sind. Insonderheit ist es vielleicht nicht genug bemerkt worden, daß in mehreren dieser Prüfungsordnungen für die volle Lehrbefähigung in der allgemeinen Geschichte der Nachweis nicht nur von lateinischen, sondern sogar von soviel griechischen Sprachkenntnissen neuerdings verlangt wird als das Verständnis griechischer Geschichtsquellen erfordert. Ich betone das, um mich hiernach zunächst gegen einen Widerstand zu wenden, den der nachdrückliche Grammatikbetrieb leider auch in den eigenen Reihen der Schulmänner findet. Als der Hauptwortführer kann Dettweiler gelten, der amtlich wie literarisch mit unleugbarem Erfolg für seine Auffassungen gewirkt hat, Auffassungen, die ich trotz Paulsen und trotz halbamtlicher Approbationen nur für verhängnisvoll halten kann. Denn es wird hierbei die Grammatik im Grunde als ein notwendiges Übel behandelt, das man einschränkt, soweit es irgend angeht. Die Formel ist schließlich dem Sinne nach doch immer: von grammatischer Unterweisung so viel als zur eigentlichen Hauptsache, zur Lektüre der Schulschriftsteller, unerläßlich ist, kein Jota mehr. Ich glaube, die Irrtümlichkeit dieses Standpunktes kann schon ein einfaches Rechenexempel dartun. Wenn man mit Hilfe von Schulprogrammen einen auf Teubnerseiten reduzierten Überschlag des Normalumfanges berechnet, den die Lektüre der Schulklassiker vom Nepos und Xenophon bis zu Sophokles und Horaz durchschnittlich erreicht, so ergibt sich als Gesamtsumme die Zahl von rund 2000 Seiten Prosa und Verse. Das ist erfreulicherweise wahrlich nicht wenig. Und dennoch, mit Rücksicht darauf, daß der Schulkanon naturgemäß vieles bedeutende aus- und manches minder bedeutende einschließt, ist es immerhin zu wenig, um eine neun- und sechsjährige sprachliche Lernarbeit ausreichend zu rechtfertigen. Der Schluß gegen die Dettweilersche Richtung ist unausweichlich: wir lernen Latein und Griechisch nicht nur als ein Mittel für den zwar sehr wichtigen, aber schließlich doch beschränkten Zweck der Schullektüre. Das für diesen Unterricht eingesetzte Maß an Arbeit rechtfertigt sich nur dann, wenn er Zwecken dienstbar ist, die über diese Lektüre hinausreichen. Der eine dieser Zwecke (ich betone schon hier, daß es nicht der einzige ist) ergibt sich, wie bereits angedeutet, sofort, wenn das Gymnasium, wie es 1900 in der Braunschweiger Erklärung scharf betont ward, keine in sich abgeschlossene Bildung zu geben sich vorsetzt, sondern als den Zielpunkt seiner Organisation die Vorbereitung für akademische Studien auch fernerhin festhält. Unter dieser Voraussetzung genügt aber das gegenwärtig selbst für die Schullektüre, wie die Erfahrung lehrt, kaum noch ausreichende Quantum grammatischen Wissens schlechterdings nicht; es ist vielmehr auch auf das Lateinisch und Griechisch bedacht zu nehmen, das nach der Maturitätsprüfung neben dem klassischen Philologen auch der Theologe, der Jurist, der Germanist, der Romanist, der Historiker für ihre Studien brauchen, Studien, deren Verlauf doch wahrlich nicht mehr durch elementare Unsicherheiten fortwährend behindert sein sollten. Die notwendige Sicherheit kann aber nur erreicht werden durch etwas, was man

ehrlicher Weise grammatischen Drill zu nennen sich nicht scheuen sollte, und was, wie Uhlig mit Recht bei jeder Gelegenheit nachdrücklich hervorhebt, in der zugleich zweckmäßigsten wie gelindesten Form durch unablässig bis oben hinauf fortgesetzte Übersetzungs- und ähnliche Übungen erreicht wird. Natürlich können diese ihr volles Gewicht nur dann entwickeln, wenn sie auch in der Reifeprüfung nachdrücklich zur Geltung kommen. Weils aber im Grunde doch Drill ist, so ists natürlich nichts beliebtes. Aber gerade deshalb sollte die Fürsorge der Behörde willig das Odium der Sache auf sich nehmen. Das wünschbare und das angenehme, alle Dinge, deren Nutzen kein indirekter, kein dem oberflächlichen Betrachter verborgener ist, die helfen sich wohl von selbst weiter: was bitter schmeckt und schwer eingeht und doch notwendig ist, für das vor allem braucht die Schule den festen Rückhalt an der Behörde. Diese wird sich denn hoffentlich auch nicht irre machen lassen, wenn jetzt auch der Verein der Ingenieure und Chemiker die verschiedenen Lateinkautionen, die auf der Universität gelten, als eine Beleidigung gegen die lateinlosen Abiturienten hinstellen möchte. Als ob es sich bei diesen Maßregeln um etwas anderes als sachliche Gründe handeln könnte, um etwas anderes als die objektive Überzeugung von der Unerläßlichkeit der geforderten Sprachkenntnisse!

Sollte es übrigens anders stehen, sollte der erwünschte Rückhalt, was ich nicht glauben will, wirklich versagen, sollte gar die Sorge begründet sein, es könne einmal in einer einflußreichen Schulverwaltung mit der oft befürchteten Argumentation ernst gemacht werden „weil der Ertrag des altsprachlichen Unterrichts zu gering geworden sei, so müsse man mit Bedauern der unhaltbar gewordenen Sache einen bescheidneren Platz anweisen“ —, nun für diesen (hoffen wir: ganz irrealen) Fall könnte wohl schon jetzt auf das Bestimmteste versichert werden, daß man hierbei mit der Indolenz wenigstens der Universitätslehrer nicht würde rechnen können. Es würde mobil gemacht werden auf der ganzen Linie. Man kennt die jetzigen Leistungen denn doch gut genug, um zu wissen, daß die Desperation nur ein Vorwand wäre, daß es sich um einen keineswegs heillosen, sondern um einen Zustand handelt, der sehr wohl besserungsfähig ist, wenn nur der gute Wille der Beteiligten nicht fehlt, und wenn man nur den Mut hat, von unserer im allgemeinen sicher zu schlaff erzogenen Jugend wiederum die selbstverleugnende Gründlichkeit zu fordern, ohne die auch die Tüchtigkeit der Nation undenkbar ist.

Doch ich will mich bei dem, was ich ungeschminkt den notwendigen Drill nannte, nicht länger aufhalten. So notwendig er ist, es stünde schlimm mit uns, wenn wir der Feindschaft gegen die Grammatik und den Klagen über die Langweiligkeit dieses Unterrichts mit nichts anderem entgegentreten könnten als mit der Versicherung seiner Unentbehrlichkeit. Und damit komme ich zu dem zweiten der höheren Zwecke, die, wie vorhin erwähnt, eine über den Bedarf der Schullektüre hinausreichende Vertiefung in die Grammatik ebenso sehr fordern wie rechtfertigen. Hier nehmen wir zugleich das Interesse aller derjenigen Abiturienten wahr (was ich besonders zu beachten bitte), die später Latein und Griechisch wirklich kaum noch direkt brauchen. Hier geben wir auch unsre Ant-

wort auf die von Ostwald verneinte Frage: Hat der grammatische Unterricht, auch abgesehen von seiner dienenden Rolle, einen eigenen, ihm als solchem unmittelbar anhaftenden und durch gar nichts anderes zu ersetzenden allgemeinen Bildungswert?

Früher würde man ohne viel Umstände die Frage bejaht und den Bildungswert dieses Unterrichts hauptsächlich in der durch ihn bewirkten logischen Schulung gesucht haben, für die man nicht ohne Grund besonders das Latein als wertvoll rühmte. Von der Unterscheidung der Kasus an bis zur Klarstellung verwickelter syntaktischer Verhältnisse bietet er eine Fülle von Aufgaben, deren Lösung das Unterscheidungsvermögen steigert und an begriffliche Schärfe gewöhnt. Auch ist es nicht ohne Bedeutung, daß die altüberlieferte grammatische Terminologie der Griechen zum Teil auf dem Boden der wissenschaftlichen Logik erwachsen ist. Freilich darf man das logische an der Sprache nicht einseitig übertreiben. Ist doch in der Wissenschaft längst an die Stelle der logischen eine psychologische Betrachtungsweise getreten. Aber damit ist die logische Tendenz der Sprache selbst natürlich nicht aufgehoben, und am wenigsten gilt das für Lateinisch und Griechisch, bei denen es der Schulunterricht fast nur mit einer von Dichtern, Rednern und anderen Stilkünstlern in hohem Maße verstandesmäßig gepflegten Literatursprache zu tun hat. Zumal die voll ausgebildete Satzperiode der Kunstprosa ist ja doch entschieden ein logischen Bedürfnissen entsprungenes und logischen Bedürfnissen wiederum dienendes Instrument; weshalb es denn auch dabei verbleibt, daß das sogenannte Konstruieren tatsächlich und unmittelbar eine logische Übung darstellt. Und dennoch darf es im Unterricht bei dieser logischen Ausnützung der Grammatik nicht sein Bewenden haben, zumal dieser Nutzen in den unteren und mittleren Stufen des Schulbesuches so ziemlich eingebracht sein dürfte. Seine Pflege geht später naturgemäß mehr auf die Lektüre über, wo er allerdings in der Hauptsache implicite sich geltend machen soll, durch die unausgesetzte Nötigung, in fremden Formen Gedachtes in die Formen der Muttersprache umzugießen.

Aber welches wäre denn nun der noch verbleibende Eigenwert des Grammatikunterrichts und zwar gerade für die Jahre des reiferen Verständnisses, denen wir besonders wünschen, daß sie neben den unerläßlichen Übungen Anregung empfangen, die den jugendlichen Geist innerlich fesselt und das sich regende philosophische Bedürfnis in gesunder Weise nährt? Diese Anregung tritt sofort hervor, wenn eine Befruchtung und Beseelung des Stoffes erfolgt durch innigere Fühlung als bislang im Durchschnitt üblich war mit der vergleichenden Sprachwissenschaft. Man kann zwar in Betreff der Anfangsgründe die Ansicht vertreten (und auch ich halte sie für richtig), daß die sprachwissenschaftliche Durchleuchtung die wohltätigen Folgen nicht ganz gehabt hat, die man ehedem davon erwartete. Die Einzelkenntnisse sind nicht solider geworden, seitdem audire als dritte, und legere als vierte Konjugation etabliert ist, und der Lokativ Corinthi wird, wenn er nicht im Gedächtnis festsitzt, für den Quintaner gerade so unheilvoll, wie zu den Zeiten, da er noch Genetiv genannt wurde. Die Gedächtnisarbeit muß eben doch in diesen ersten Jahren das allerbeste leisten. Es ist nun

einmal bei den kleinen Leuten nicht ganz so, wie bei uns Erwachsenen, bei denen, um eine Spracherscheinung festzuhalten, das Erfassen ihrer ratio das beste Mittel ist. Eben deshalb ist ja auch der mehrfach geäußerte Gedanke so ungeheuerlich, Griechisch und Lateinisch ließe sich auf der Schule so treiben, wie Sanskrit und Gotisch auf der Universität. Hier überwiegt die ratio, dort die memoria: das bleibt das ewig Unterscheidende. Natürlich muß deshalb die Schulgrammatik keineswegs unrationell werden. Solche Torheit wird uns niemand zuschreiben. Die größere Durchsichtigkeit und Übersichtlichkeit, die durch die Sprachforschung ermöglicht ist, muß gewissenhaft ausgenutzt, falsche Erklärungen müssen ausgerottet werden. Aber, wie gesagt, der Hauptgewinn, der aus der Sprachwissenschaft zu entnehmen ist, der liegt doch nicht hier, der sollte dem reiferen Verständnis der oberen Stufen erschlossen werden. Schon Cauers immer bewährter Scharfblick hat das vorausgesehen (Grammatica militans 65): „Die Hauptstelle sprachgeschichtlichen Einflusses wird mehr und mehr nach den oberen Klassen hinrücken, da die Wissenschaft selbst reifer und reicher geworden ist und so auch für das, was sie der Schule mitteilen kann, gereifteren Sinn verlangt.“ Schon Cauer hat daraus auch die unabweisliche Folgerung gezogen, die wir heute aufnehmen, an Stelle der bisherigen Einschränkung werde sich im Gegenteil eine Erweiterung des grammatischen Unterrichts auf der Oberstufe notwendig machen.

Indessen, worin besteht nun der zu erhoffende Bildungsgewinn? Erstens: da wir in der Sprache ein geistiges Erzeugnis des Menschen vor uns haben, so ermöglicht die Sprachbetrachtung (und zwar sie unter den Unterrichtsgegenständen ganz allein) auch den Schüler schon einen Blick tun zu lassen in die für das moderne Denken so unendlich wichtig gewordene Gesetzmäßigkeit der geistigen Vorgänge. Mit einem Wort: ihr Reichtum an geistiger Gesetzmäßigkeit, das ist zunächst das ganz unvergleichlich Fruchtbare an der Sprache als Unterrichtsstoff für die reiferen Jahre. Da nun diese Gesetzmäßigkeit vor allem im Wandel der Sprache deutlich zu Tage tritt, so bietet das Griechische, von dem der Schüler neben dem Attischen auch die ältere Sprachstufe des homerischen Dialektes überblickt, ein Material dar, dem sich schwerlich etwas anderes an die Seite stellen läßt, das Deutsche mit dem nur flüchtigen Einblick in die Vorzeit der jetzigen Sprache sicherlich nicht, aber auch das Französische nicht in seinem Verhältnis zum Latein, da in diesem Unterricht die praktischen Ziele billiger Weise immer im Vordergrunde werden stehen müssen. Ich meine nun, die Erfahrung schon hat es gelehrt, daß die Schüler gelegentlichen Darlegungen über lautgesetzliche Tatsachen gern und mit Interesse folgen. Gelingt es aber weiter, ihnen ein Verständnis auch zu erschließen für den Korrelatbegriff der Lautgesetze, für die gleichfalls mit psychischer Notwendigkeit in Wirkung tretende Analogie (womöglich auch im Gebiete der Syntax), so liegt auf der Hand, welch einen Gewinn das bedeutet, zunächst ganz im allgemeinen für die Einsicht in das Wesen psychischer Vorgänge überhaupt, sodann nicht minder im einzelnen, in den vielen praktischen Sprachfragen des Lebens auch im Bereiche der Muttersprache. Denn es ist doch wohl wünschenswert, daß der gebildete Mann dem unwissenschaftlichen Begriff der sogenannten „Sprachdummheiten“

allmählich entwächst und aufhört, ein Orakel zu befragen, das von keinem Hauche wirklicher Sprachwissenschaft auch nur berührt ist.

Man wende nun nicht ein, die linguistischen Ergebnisse ließen sich in der Schule nicht verwenden; man könne nicht mit Sanskrit u. s. w. operieren. Der Einwand ist veraltet. Einmal nimmt in der Sprachwissenschaft selbst das Indische keineswegs mehr eine so beherrschende Stellung ein wie ehedem, sodann: der Beweis ist längst erbracht, daß sich Lateinisch und Griechisch sehr wohl ohne jene, den Nichtfachmann verwirrenden Einmischungen sprachwissenschaftlich behandeln lassen. Im ersten Hefte der außerordentlich zeitgemäßen sprachwissenschaftlichen Gymnasialbibliothek (Heidelberg 1908) hat kürzlich Max Niedermann eine auf der Höhe der Forschung stehende, durchaus präzise und knappe Darstellung der lateinischen Lautlehre gegeben, die nicht einmal das Griechische mehr heranzieht, in der Beschränkung also sogar noch über das hinausgeht, was auf humanistischen Gymnasien nötig und nützlich wäre. Auch sonst bieten sich jetzt zugängliche Hilfsmittel in ausreichender Zahl dem klassischen Philologen dar. Insonderheit begrüßen wir aufs freudigste die neue Zeitschrift Glotta, deren Vorsatz es ist, speziell Griechisch und Lateinisch sprachwissenschaftlich zu pflegen; sie wird hoffentlich in Bälde auf keiner Gymnasialbibliothek fehlen.[1])

Ich weise weiter darauf hin, daß ein sprachwissenschaftlich belebter Grammatikunterricht den Schüler nicht nur mit dem Begriffe psychischer Gesetzmäßigkeit selber, sondern — worauf ich den größten Wert legen möchte — auch mit den S c h r a n k e n dieser Gesetzmäßigkeit vertraut zu machen geeignet ist. In der erfreulichsten Weise kann er infolge dessen dem öden Materialismus entgegenarbeiten. Ich würde es besonders bedauern, wenn die sogenannte Gabelung der Oberstufe jemals soweit heruntergriffe, daß dieser höchst wertvolle Einblick gerade den künftigen Naturwissenschaftlern entzogen werden müßte, die ihn vielleicht unter allen Schülern am allernötigsten haben dürften. An der Sprache lernen sie's empirisch und in einer jeden Einspruch ausschließenden Weise, daß die naturartige Gesetzmäßigkeit psychischer Erzeugnisse doch wiederum beständig durchkreuzt wird durch kulturgeschichtliche Faktoren, die nicht von seiten der Natur, sondern von seiten des Geistes kommen, ja ihren letzten Ursprung schließlich immer aus der Willkür einer Einzelpersönlichkeit ableiten. So zeigt die Sprache auch schon dem Schüler in außerordentlich zeitgemäßer Weise, wie jener Begriff der Gesetzmäßigkeit seine Schranke findet an dem ewigen Rätsel der Persönlichkeit. Beispielsweise: auch dem Schüler läßt sich wohl etwas davon mitteilen, was Ennius und die hellenisierende Kunstdichtung für die lateinische Literatursprache bedeutet haben, wie manches u. a. der Sprache aufgenötigt worden ist durch das ihrem Genius nicht gemäße Kürzenbedürfnis des daktylischen Hexameters.

1) Der eine ihrer hochverdienten Herausgeber, Fr. Skutsch, hatte an den Vortragenden nach Zwickau freundlicherweise die meisterhafte Zusammenfassung der sprachwissenschaftlichen Haupttatsachen eingesendet, die er dem Stowasserschen lateinisch-deutschen Schulwörterbuch (3. Auflage, 1908) vorangestellt hat. Es war nicht mehr möglich, im Vortrage darauf einzugehen. Um so nachdrücklicher sei hier auf dies ausgezeichnete Hilfsmittel hingewiesen, zugleich das bequemste und anspruchsloseste, das sich denken läßt.

Da empfängt ein Teil der sogenannten poetischen Plurale (vina, mella, littora u. s. w.), da empfängt manches andere, was schließlich den Charakter individueller Willkürschöpfung ganz abstreift, eine treffende und einleuchtende Erklärung: schon die älteren Philologen haben dazu eine brauchbare Observation bereit gelegt, auf die u. a. auch Norden in seinem Kommentar zum 6. Aeneisbuche die Aufmerksamkeit von neuem gelenkt hat (vergl. besonders S. 113f., 399f.)

Aber wichtiger noch als alle Einzelheiten ist schließlich der Umstand, daß der Schüler auf dem Gebiet der Sprache überhaupt einen Einblick gewinnt in das, was historisches Werden auf geistigem Gebiete bedeutet, mit einem Worte: in den modernen Entwicklungsbegriff. Wenn beispielsweise, was so sehr zu wünschen, Plutarch gelesen wird (freilich bei schwachen Sprachkenntnissen nichts als eitel Quälerei), so denke ich mir, es könnte in einer oder zwei die Lektüre ergänzenden Grammatikstunden recht wohl einmal in fesselnder Weise zusammengestellt werden, worauf denn eigentlich der zunächst ganz unbestimmte und doch auch dem Schüler bewußte Eindruck beruht, daß hier eine, sagen wir von Lysias, so ganz und gar abweichende Ausdrucksweise vorliegt. Der Schüler wird mit Staunen lernen, was das Altern einer Kultur und die damit verknüpfte allgemeine Intellektualisierung auch für die Sprache bedeutet, und wie wir deshalb auch der Sprache gar wichtige Symptome dieses Alterns ablauschen können. Er wird, unter kaum merkbarer Anleitung, das Überhandnehmen des substantivischen Ausdrucks, namentlich der Abstrakta, selbsttätig konstatieren, er wird das Auftreten von Periphrasen beobachten und als ihren Grund unschwer erkennen, daß die ursprünglichen Vorstellungen im Laufe der Jahrhunderte zu voraussetzungs- und beziehungsreich geworden sind, um noch ferner durch die alten einfachen Ausdrücke gedeckt zu werden. Da sind weiter die massenhaften Komposita, da ist das Überhandnehmen einer bilderreichen Ausdrucksweise, indem die alternde Sprache sich am Borne der Poesie gleichsam aufzufrischen strebt, da ist so vieles andere, und alles bietet ein unvergleichliches Material, um geistige Entwickelungsvorgänge von sehr ernsthafter und ganz aktueller Art nicht bloß zu konstruieren — denn das Konstruieren geistiger Zusammenhänge geschieht wohl anderswo reichlich genug —, nein sie selbsttätig herauszuarbeiten, aus der Fülle von Einzeltatsachen, innerhalb eines Bereichs, den der Schüler leidlich überblickt und beherrscht, in dem er sich mit Autopsie bewegt und wo er die Freude hat beobachtend aus den Quellen zu schöpfen. Man darf wohl die Frage stellen: ist hiermit nicht genau der Punkt bezeichnet, wo die Vorbildungswünsche von Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften wirklich und durchaus zusammenlaufen? Aus der Beobachtung schöpfen und aus den Quellen schöpfen — im Sprachunterricht, wie er sein soll, geht beides in eins.

Ich breche ab, um noch ein letztes zu betonen. Ich habe früher wiederholt ausgesprochen, daß ich die historisch relativierende Betrachtung der Dinge für den Jugendunterricht nicht ohne Vorbehalt für nützlich halten kann. Es freut mich nach manchem Widerspruch die Zustimmung eines Mannes wie Jakob Wackernagel gefunden zu haben. Mit ihm weiß ich auch darin mich einig, daß der Sprachunterricht gerade auch deshalb soviel Eigenwert besitzt, weil er die Ein-

führung in den geschichtlichen Entwickelungsbegriff an einem gleichsam neutralen Stoffe ermöglicht. In seinem Begleitwort zu Niedermanns vorhin genanntem Büchlein sagt Wackernagel (S. IX): „Man hat gefragt, ob der Entwickelungsgedanke, das Verständnis für das gesetzmäßige geschichtliche Werden in unseren höheren Schulen gepflegt werden dürfe, ob das im Grunde nicht etwas Unjugendliches sei. Nun, soweit es sich um ethische und ästhetische Werte handelt, teile ich dieses Bedenken. Die Jugend soll sich an das Große halten, wie es ist, ohne sich um seine Vorstufen und Entstehungsmöglichkeiten kümmern zu müssen. Aber kann anderseits, wer zur Teilnahme am heutigen Denken erzogen werden soll, ohne den Entwickelungsgedanken auskommen? Mit Recht ist von andrer Seite schon darauf hingewiesen worden, welchen erzieherischen Wert in dieser Richtung der Sprachunterricht haben kann. Er fordert die entwickelungsgeschichtliche Betrachtungsweise und belegt sie mit Tatsachen."

Mit diesen Worten Wackernagels wollen wir schließen. Wir haben ja wohl klargestellt, daß der grammatische Unterricht notwendig ist, daß er Raum und Luft braucht, daß er nicht nur ein exercitamentum sein muß, was zu sein er freilich auch niemals aufhören darf, sondern auch ein incitamentum, ein rechter Geisteswecker von höchstem Bildungswerte.

Die Berichte über die sehr fruchtbaren Verhandlungen der Versammlung, in der der vorstehende, von lebhaftester Beistimmung begleitete Vortrag gehalten worden ist, und über die höchst anregende Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins, die an den beiden folgenden Tagen stattgefunden hat, haben wir auf das letzte Heft dieses Jahrgangs aufgespart, um in dem vorletzten für die zwei obigen Vorträge und den unten folgenden, deren Abdruck nicht verzögert werden durfte, Raum zu behalten.

Menandros im Licht der neuen Funde.

Vortrag gehalten auf dem 25. westfälischen Philologentag in Dortmund am 4. Juli 1905 von Professor Dr. **P. E. Sonnenburg** (Münster).

M. H.! Der ältere der beiden großen Vertreter unserer Wissenschaft, die der Mai dieses Jahres uns entrissen hat, Franz Buecheler, in dem gewiß auch so mancher unter Ihnen wie ich seinen unvergeßlichen Lehrer verehrt, pflegte zuweilen im Kolleg halb ernst, halb scherzend die Frage aufzuwerfen, was sich der klassische Philologe, wenn er einen Wunsch an das Schicksal frei hätte, wohl von den untergegangenen Werken antiker Literatur wünschen möchte, und pflegte sie dann dahin zu beantworten, daß nach seinem Empfinden aus der römischen Literatur dies eine Satire Varros, aus der griechischen eine Komödie des Menandros sein würde. Er hat die Erfüllung dieses letzteren Wunsches noch erlebt, aber ich habe in den Gesprächen, die ich kurz vor seinem Heimgange noch mit ihm über so manches andere wie auch über die neuen Menandrosfunde von Kairo hatte, nicht den Eindruck gehabt, als ob diese ihm eine große, hohe Herzensfreude bereitet hätten, wie sie die Erfüllung eines lang und tief ersehnten Wunsches zu bringen pflegt. Und auch ein anderer Meister unseres Faches, der

seinen inhaltreichen orientierenden Aufsatz mit der Bemerkung einleitete, daß er stets die Auferstehung Menanders geweissagt und sich deshalb verpflichtet fühle, der philologischen Welt davon nähere Kunde zu geben, Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff, ist bei aller Hochschätzung des Neuen weit davon entfernt, in dithyrambischer Begeisterung von dem Gewonnenen zu reden. Und je mehr man sich in die Stücke vertieft, einen je genaueren Einblick man in die Besonderheit menandrischer Sprache, menandrischen Stils, menandrischer Führung der Handlung und Zeichnung der Charaktere gewinnt, je höher man dabei die Feinheit und Kleinheit der dichterischen Einzelarbeit schätzen lernt, um so weniger gewinnt man eine reiche, große Freude an diesen Erzeugnissen, — von erhebenden neuen Erkenntnissen, die Begeisterung für den Dichter und sein Werk erwecken könnten, ganz zu geschweigen.

Doch gehen wir der Frage, wie es dem Philologen ziemt, historisch zu Leibe und suchen wir uns darüber klar zu werden, was uns Menandros bisher war, und was uns die neuen Funde dazu gebracht haben. Denn er war uns kein Unbekannter: ist doch schon die Zahl der vor allem bei Athenäus und Stobäus erhaltenen Fragmente so groß und sind diese zum Teil so umfangreich, daß der Sospitator der griechischen Komödie, August Meineke, 15 Jahre bevor er die Fragmenta comicorum gesammelt herausgab und die Geschichte der griechischen Komödie schrieb, einen besonderen Band 1823 den Fragmenten des Menandros und seines Zeitgenossen und Rivalen Philemon widmete. Und schon vor ihm hatten sich die bedeutendsten Forscher mit Vorliebe an den Fragmenten versucht, ein Henricus Stephanus, Hugo Grotius und vor allem Rich. Bentley, dessen glänzende Behandlung derselben Meineke in seinem Buch wieder abdrucken ließ. Die rein äußerliche Tatsache des Umfangs der Fragmente könnte uns schon die hohe Wertschätzung erweisen, deren der Dichter sich im Altertum erfreute. Aber es fehlt dafür auch nicht an zahlreichen unmittelbaren Zeugnissen.

Schon ein Zeitgenosse, der im Komödien-Wettstreit über ihn gesiegt hatte, Lynkeus von Samos, schrieb *περὶ Μενάνδρου* (von Ath. p. 242 zitiert), und der berühmte alexandrinische Grammatiker Aristophanes von Byzanz wies ihm in einem erhaltenen Epigramm die zweite Stelle nach Homer an, während Menandros selbst nach Ciceros Zeugnis (opt. gen. or. 2. 6) dem Homer nicht ähnlich sein wollte, und derselbe Aristophanes prägte ein Witzwort, daß man beim Vergleich des Lebens der Wirklichkeit mit der Darstellung durch Menandros sich fragen müsse, welcher von beiden der Nachahmer sei: *ὦ Μένανδρε καὶ βίε, πότερος ἄρ' ὑμῶν πρότερον ἐμιμήσατο;* Noch besitzen wir unter Plutarchs Schriften ein Stück einer *σύγκρισις Ἀριστοφάνους καὶ Μενάνδρου*, worin die feine Gesittung Menanders über die zuweilen in Plumpheit ausartende geniale Kraft des Aristophanes erhoben wird, wie Plutarch ähnliches auch in den Tischgesprächen äußert. Und ein Epigramm der Anthologie, das bei ihm die Gaben der Musen und Grazien feiert, weissagt (AP. IX 187)

ζώεις εἰς αἰῶνα· τὸ δὲ κλέος ἐστὶν Ἀθήναις
ἐκ σέθεν οὐρανίων ἁπτόμενον νεφέων.

Vor allem wissen die Römer sich in seinem Lob nicht genug zu tun. Um die Nachahmung in der älteren römischen Komödie zunächst zu übergehen, so wußten die fürs Alte schwärmenden Kunstrichter, die Horaz bekämpft, den Dichter des heimischen Lustspiels, der togata, L. Afranius, nicht besser zu loben, als daß sie meinten, sein römisch Gewand würde selbst Menandros wohl angestanden haben (dicitur Afrani toga convenisse Menandro Ep. II 1. 57). Horaz selbst nimmt ihn als sein Vorbild in der Satirendichtung mit auf sein Sabinergut (Sat. II 3. 11), Phaedrus (V 1) weiß von seiner Vorliebe für Putz und Salben zu erzählen, Ovid berichtet in der großen Klageepistel Trist. II 369 f., daß er von Knaben und Mädchen gelesen werde:

fabula iucundi nulla est sine amore Menandri,
et solet hic pueris virginibusque legi,

Manilius gibt (V 470 ff.) ein Charakterbild von ihm, Seneca in der Apocolocyntosis braucht seinen Namen appellativ für den Freigelassenen des Aeacus in der Unterwelt, dem der unglückliche Claudius übergeben wird, um beim Untersuchungsgeschäft mitzuhelfen, Martialis und Gellius wissen von der Mißgunst seiner Zeitgenossen gegen ihn, Quintilian feiert vor allem seine Kunst und erörtert den Wert seines Studiums für den Redner, von Apuleius haben wir ein Stück Übersetzung aus dem *'Ανεχόμενος*, derselbe gibt einen Vergleich mit Philemon (Flor. 16). Noch Ausonius im vierten und Apollinaris Sidonius im fünften Jahrhundert lesen und bewundern ihn. So müssen denn die unmittelbaren und mittelbaren Entlehnungen aus ihm, die Anspielungen auf Worte und Situationen aus seinen Stücken in der antiken Literatur außerordentlich zahlreich sein, und Schriftsteller wie Lukianos und Alkiphron verdanken ihm unendlich viel mehr, als der von letzterem fingierte Briefwechsel Menanders mit seiner Geliebten Glykera, den wir noch lesen (ep. II 3 und 4), erkennen läßt. Und die Fülle der scharf geprägten Sätze volkstümlicher Lebensweisheit, die in seinen Stücken sich fand, machte ihn auch beim gemeinen Mann populär: daß böser Umgang gute Sitten verderbe (*φθείρουσιν ἤθη χρήσθ' ὁμιλίαι κακαί*), zitiert aus Menanders Thais schon der Apostel Paulus im ersten Korintherbrief (I 15), und unser größter Dichter wußte seiner Selbstbiographie kein besseres Motto voranzustellen als Menanders Wort: *ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται.* Vielleicht gab es schon zur Zeit des Apostels eine ähnliche Sammlung wie die uns erhaltene unter dem Titel *Μενάνδρου γνῶμαι μονόστιχοι* in etwa achtehalbhundert Versen, die so manchen anderwärts zitierten Satz nicht enthält, den wir darin erwarten dürften.

Man wird dabei unwillkürlich an die ähnliche lateinische Sentenzensammlung erinnert, die aus den Mimen des Publilius Syrus exzerpiert auf uns gekommen ist. Und schon das Altertum hat Menanders Dramen mit dem griechischen Mimos in Parallele gesetzt. Zu den genannten Synkriseis des Plutarch mit Aristophanes und des Apuleius mit Philemon gesellt sich eine spätester Zeit (saec. VI) angehörige erhaltene *Σύγκρισις Μενάνδρου καὶ Φιλιστίωνος*, in der er mit dem hervorragendsten Dichter des griechischen Mimos zusammengestellt wird, freilich so verständnislos, daß vielleicht schon der Verfasser den

Mimographen Philistion, der der ersten Kaiserzeit angehört, mit Menanders Rivalen Philemon zusammengeworfen hat. Daß aber Philistion hier gemeint ist, wird man dem letzten Bearbeiter dieser Fragen zugeben müssen, wenn man auch seinen sonstigen ausschweifenden Vorstellungen über die Bedeutung dieses Bühnenspiels für die frühere Zeit nicht beipflichten kann. Aber daß auch der Mimos sich in sentenziöser Weisheit gefiel und mit seiner Abschilderung des alltäglichen Lebens der Zeit zu einem Vergleich mit Menandros geradezu herausfordern mußte, kann uns die seit 1891 bekannte Abart des Mimiambos lehren, da die damals ans Licht gekommenen Dichtungen des Herondas völlig wie Einzelscenen aus der neueren attischen Komödie wirken, so z. B. die Kupplerin, die bei einer Strohwitwe abblitzt, die eifersüchtige Herrin, die ihren schönen geliebten Sklaven mißhandelt, der Bordellwirt, der vor den Richtern über eine Prügelscene in seinem Hause Klage führt u. dgl.

Aber alles bisher Berichtete würde nicht hingereicht haben, Menandros einen dauernden Einfluß auf die Weltliteratur und ihre Entwicklung zu sichern, wenn er der Nachwelt nicht auch durch die lateinischen Bearbeitungen seiner Werke erhalten geblieben wäre. Freilich sollen nach erhaltenen Bibliotheksverzeichnissen in Konstantinopel noch 1565—75, also nach der Eroberung durch die Türken, Stücke von ihm vorhanden gewesen sein, aber das Abendland hat davon nichts gewußt und gern geglaubt, was Petrus Alcyonius von Demetrius Chalkondylas gehört haben wollte, die griechischen Priester hätten bei den byzantinischen Kaisern durchgesetzt, daß die Dichtungen des Menandros, Philemon, der Sappho, des Mimnermos, Alkaios und anderer verbrannt und durch die Gedichte Gregors von Nazianz ersetzt würden. So unglaubwürdig aber diese Nachricht ist, das bleibt bestehen, daß von Konstantinopel aus Menandros auf die Literatur des Mittelalters und der Neuzeit nicht eingewirkt hat. Aber seit im Jahre 240 v. Chr. Livius Andronicus den Begriff der Übersetzungsliteratur geschaffen, gehört Menandros auch der lateinischen Literatur so gut an wie heut Shakespeare der deutschen. Freilich unter den 21 uns näher bekannten Stücken des Plautus sind es nur wenige, die als Bearbeitungen nach Menandros sicher bezeugt sind, am sichersten Stichus und Bacchides und Cistellaria, sehr wahrscheinlich auch Aulularia und Poenulus, und grade bei einem davon, den Bacchides, ist der Beweis nicht zum mindesten erbracht durch eine der *γνῶμαι Μενάνδρου*: wen die Götter lieben, der stirbt in der Jugend *ὃν οἱ θεοὶ φιλοῦσιν, ἀποθνήσκει νέος*, das Plautus übersetzt

quém di diligunt,
aduléscens moritur.

Mehr als Plautus muß ihn schon der Nachfolger Caecilius Statius nachgeahmt haben, aber der eigentliche Eroberer Menanders für die römische und damit für die Weltliteratur ist Terenz geworden. Von seinen sechs Stücken sind vier, die Andria, der Eunuchus, der Hautontimorumenos und die Adelphoe, aus Menandros übersetzt, und die beiden anderen nach Apollodoros gearbeiteten nähern sich dieser Kunstart aufs engste. Wenn wir nun schon den Einfluß des originalen Menandros auf die antike Literatur so hoch anschlagen mußten, so

wird dieser noch verdoppelt durch die Wirkung, die Terenz geübt hat, für den der Diktator Caesar das doppeldeutige Epitheton eines halbierten Menander (dimidiatus Menander) prägte. Ein Kenner wie M. Terentius Varro meinte (Parmeno Fg. XV = 399 Buech.), Terenz verdiene die Palme in der Charakterzeichnung (poscit palmam in ethesin), und in der Tat hat diese Seite der Nachahmung menandrischer Kunst wie nicht minder die Korrektheit und Glätte der Sprache ihm zu seinem hohen Ansehen im alten Rom verholfen. — Es ist kein Zufall, daß Menandros der Freund des Theophrastos war, dessen mit scharfen Strichen umrissene Zeichnungen von Charakteren (ἠθικοὶ χαρακτῆρες) wir in dem erhaltenen Büchlein heute noch bewundern und unwillkürlich zur Komödie in Beziehung setzen, aber die Freude des antiken Menschen an dieser Äußerung nachahmender Kunst zeigt sich auch sonst überall in Epos, Lyrik, nicht zum wenigsten in der Geschichtschreibung und in der kunstmäßigen Rede. Eine Charakterzeichnung, wie sie z. B. Lysias von dem Krüppel gibt, dem man seine Unterstützung entziehen will, darf sich getrost jenen Bildchen an die Seite stellen, und ein Cicero exemplifiziert oft genug in den Reden (z. B. pro Caecina 14) auf Charaktere, die den Zuhörern aus der Komödie bekannt seien.

Und nun die außerordentliche Wirkung des Terenz als Schulschriftsteller! Wohl von keinem antiken Autor, den ebenso populären Vergil ausgenommen, besitzen wir so zahlreiche gute und alte Handschriften, von keinem so zahlreiche illustrierte Ausgaben, zu keinem so reiche antike Erklärungen und Scholien. Auch der Untergang der antiken Welt durch die Völkerwanderung hat sein Ansehen nicht zerstören können. Um nur eins anzuführen: in der geistigen Bewegung der Ottonenzeit, für die Scherer den Namen mittelalterliche Renaissance geschaffen hat, begegnen wir ihm zweimal an auffallender Stelle: Hroswith von Gandersheim schreibt ihre christlichen Komödien, um den Zeitgenossen einen Ersatz zu bieten für die schändlichen Unzuchtgeschichten ausgelassener Frauenzimmer (turpia lascivarum incesta feminarum), die selbst Verächter heidnischer Schriften bei Terenz gerne läsen (frequentius lectitant), und Notker von St. Gallen übersetzt sogar die Andria ins Deutsche. Aber seine wahre Auferstehung erlebte er doch im Zeitalter der Humanisten, denen seine getreuen Abbilder antiken Kleinlebens, seine kunstvolle Charakterzeichnung für ihr Streben nach völliger Erneuerung des Altertums ebenso willkommen waren, wie der reiche und geschmackvolle Wortschatz für die Reinigung und Bereicherung des Stils und der Sprache. Von hier schreibt sich daher auch der Einfluß menandrischer Kunst auf die Literatur der Neuzeit her.

Dies im einzelnen zu verfolgen, würde meine Kräfte und Kenntnisse übersteigen. Natürlich ist es zuerst die italienische Literatur, in der die Charakterkomödie ihren Einzug hält, und wenn Shakespeare in der comedy of errors den Stoff der plautinischen Menächmen seinem Publikum vorführt, so hat sein Zeitgenosse Ben Jonson eben das menandrisch-terenzische Lustspiel mit seiner typischen Charakterzeichnung erneuert: und in der englischen Literatur wirkt diese Kunstart noch bei Sheridan und schließlich in den Dickensschen Romanen nach. Doch einen viel glänzenderen Erneuerer hat sie in Molière gefunden,

dessen Schöpfungen ebenso unsterblich sind wie die Typen, die einst Menandros geschaffen, von dem z. B. der Typus des Geizhalses in Molières Avare durch Vermittlung der plautinischen Aulularia direkt herstammt. Und mit dem Einfluß, den die französische klassische Literatur auf die unsre geübt hat, wirkt auch Menandros noch hier nach: freilich ists eine alte Klage, daß wir Deutsche kein klassisches Lustspiel haben, und das ist um so verwunderlicher, als z. B. in der bildenden Kunst der deutsche Geschmack stets mehr auf das Charakteristische als auf das Schöne geht, einem Raffael Sanzio bei uns ein Dürer gegenübersteht. Aber was wir derart haben, verrät oft noch in kleinen Zügen die Abstammung von der Komödie, die einst Menandros in Athen geschaffen. In Lessings Jugenddramen z. B. spielen die Bedienten als Helfer und Vertraute ihrer jungen Herren eine Rolle und üben einen Einfluß, der dem modernen Verhältnis von Herrn und Diener gar nicht entspricht: da ist es eben das antike Verhältnis des ἔφηβος zu seinem παιδαγωγός, was als Vorbild gedient hat. Und noch in der Minna von Barnhelm spricht Franziska einmal in demselben Sinne zu Tellheim, indem sie sich mit ihrer Herrin identifiziert: wir können Geschriebenes nicht gut lesen. In der Tat hat Lessing menandrische Kunst hoch bewertet und in der Hamburgischen Dramaturgie treffliche Bemerkungen darüber gemacht, wie auch Winckelmann mit kurzen Worten die feine Charakteristik von ihm gegeben hat, die neuerdings v. Wilamowitz sich zu eigen machen konnte. Und was in neuerer Zeit auf dem Gebiete des Charakterlustspiels im menandrischen Sinn ans Licht getreten ist z. B. Hauptmanns Kollege Crampton, ist, so weit mir ein Urteil zusteht, nur geeignet zu zeigen, wie viel noch von Menandros zu lernen ist. Nach all dem begreifen wir aber auch das Urteil eines so feinen Kopfes wie Philipp Melanchthons, der empfahl, man solle in den Schulen fleißig Terenz lesen, weil wir Menandros, der allerdings den Vorzug verdienen würde, eben nicht besäßen.

Nun, jetzt besitzen wir ihn, und es ist auch schon der Gedanke ausgesprochen worden, daß wenigstens eine Scene auch unsern Primanern zugänglich zu machen sei. Seitdem in den letzten Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts der ägyptische Wüstensand sich als ein so vortrefflicher Konservator antiken Schrifttums erwiesen hatte, wuchs von Tag zu Tag die Hoffnung auf die Erfüllung jenes alten Wunsches. Zunächst gab es aber nur tropfenweise aus jenem Quell: ich nenne die Genfer Fragmente des Γεωργός, die Nicole herausgab, die Jernstedtschen Fragmente einer nicht sicher festzustellenden Komödie, vor allem die aus Oxyrhynchos stammenden Teile des Kolax und der Perikeiromene (Oxyrh. Pap. III und IV). Aber erst das Ende des vergangenen Jahres brachte der gelehrten Welt den großen Fund, der uns berechtigt von einem wiedererstandenen Klassiker zu reden.

Beim Abbruch eines Hauses in Kom Ishkaou, dem alten Aphroditopolis, entdeckten französische Gelehrte, die schon früher aufmerksam geworden sich ein Vorrecht gesichert hatten, im Juli 1905 in und an und auf einem Krug voller Urkunden aus der Zeit des Kaisers Justinus II., der zweiten Hälfte des 6. Jahrhunderts n. Chr., die Reste des Menanderbuchs, und der Finder Herr Gustave

Lefebvre beeilte sich das Gefundene zu publizieren. Wir besitzen im ganzen 17 Blätter eines Buches, denn ein Buch, keine Rolle war es, geheftet mit ineinander gelegten Doppelblättern wie unsere Bücher. Nach den Schriftzügen setzt der Herausgeber es in den Anfang des 3. Jahrhunderts n. Chr., es müßte also bei seiner Verwendung als Deckel schon ein recht hohes Alter gehabt haben. Auf der ersten erhaltenen Seite steht die Seitenzahl 29, so daß wir annehmen dürfen, ein Stück vorher sei ganz verloren, denn das erste Blatt beginnt mit einer Überschrift, von der nur der Name des Menandros (ohne den ersten Buchstaben) erhalten ist. Es folgt eine Inhaltangabe in 12 Trimetern, wie sie die antiken Plautus- und Terenzausgaben bieten, ein Personenverzeichnis und die erste Scene eines Stücks, in dem der Herausgeber nach dem Personenverzeichnis den Heros des Menandros erkannt hat. Der Personenwechsel wird durch Doppelpunkt, außerdem durch die Paragraphos, einen wagerechten Strich über oder unter dem Vers, bezeichnet. Die Anfangsbuchstaben des Namens sind öfter am Rande beigeschrieben, doch werden sie im Buch allmählich immer seltener. Es ist keine Grammatikerausgabe, daher alles gelehrte Beiwerk, Scholien und dergl., fehlt, sondern ein Buch zum lesen, hier und da mit den unvermeidlichen obwohl im ganzen seltenen Schreibfehlern, die Orthographie oder Metrik verletzen. Die erste, von diesem Stücke allein erhaltene Scene spielt sich zwischen zwei Sklaven ab, deren Namen uns aus der lateinischen Komödie nicht unbekannt sind, *Γέτας* und *Δᾶος*, und so bestätigt sich einmal wieder, wie der typische Charakter dieser Komödie sich selbst auf die feststehenden Namen der einzelnen Charaktere erstreckt: in den vier Stücken wiederholen sich nicht weniger als sechs Namen in je zwei Stücken, ein Umstand, der einmal den ersten Herausgeber zur Einordnung eines Fragments in die falsche Komödie verführt hat. Aus der angegebenen Einrichtung der Ausgabe erklärt sich aber auch, wie leicht ein Irrtum in bezug auf die Verteilung der einzelnen Worte an diese oder jene Person eintreten kann, und wie unzuverlässig unsre Überlieferung hierin ist. Daneben erkennt man, wie die Namen in der Tat eine ganz hervorragende Bedeutung für die Charakterzeichnung haben, so daß der Zuschauer, wenn er einen solchen hörte, gleich wußte, weß Geistes Kind der Genannte war. Man versteht nun, wie die römischen Bearbeiter und Herausgeber dazu kamen, neben dem Namen, den sie vielfach verändert gaben, den Charakter der Person (leno, senex, meretrix, servus) in jeder Scenenüberschrift neu anzugeben, ja oft selbst bei Hauptpersonen auf einen Namen zu verzichten und sich z. B. mit einer Angabe wie matrona zu begnügen.

Um zunächst bei dem Äußeren des Spiels zu bleiben, so ist eine zweite neu gewonnene oder befestigte Erkenntnis, daß es auch in der *νέα κωμῳδία* einen Chor gab, allerdings nicht im Sinne der Tragödie oder des aristophanischen Lustspiels, sondern beim Aktschluß erscheint, in der Ausgabe nur durch *χοροῦ* bezeichnet, ein singender, tanzender Schwarm von Leuten, die, so scheint es, zur Handlung in einer gewissen Beziehung stehen, aber nicht redend oder handelnd darein eingreifen, ein echter und rechter *κῶμος*, wie er z. B. im platonischen Symposion auch unter Alkibiades' Führung (212c) erscheint, so daß auch dies Spiel seinen Namen *κωμῳδία* mit Recht trägt. So scheinen sich in der Tat,

wie Horaz in der Ars poetica vorschreibt, 5 Akte ergeben zu haben, und die andre horazische Vorschrift: ne quarta loqui persona laboret, zeigt sich auch durchgehends beobachtet. So fällt auch ein ganz neues Licht auf die Cantica des römischen Lustspiels, die allerdings fast durchweg Monodieen sind, aber doch auch die einzelnen Abschnitte der Handlung äußerlich markieren und oft genug allgemeine Betrachtungen enthalten, die zur Handlung in lockerem Verhältnis stehen. Auch ein andres hat diese Komödie aus der alten Zeit gerettet, das ὀνομαστὶ κωμῳδεῖν: in dem vierten Stück, der vom Verfasser sogenannten Samia werden nicht nur öfter die Zuschauer als ἄνδρες angeredet, sondern zwei Persönlichkeiten, ein Chairephon und Androkles, persönlich verspottet, offenbar junge Herrn der damaligen jeunesse dorée Athens. Auch die Metrik ist abgesehen von dem Fehlen lyrischer Maße die alte: neben jambischen Trimetern erscheinen zuweilen katalektische trochäische Tetrameter etwa in dem Verhältnis wie bei Plautus und Terenz. Spezifisch menandrisch scheint aber eine Eigenart des Aufbaus, die wir wohl schon aus Plautus kannten, aber hier mehrfach bestätigt finden: die ausführliche Prologrede nach der Eingangsscene. In dem ersten Stück, von dem wir nur die genannte Eingangsscene mit dem Dialog der Sklaven besitzen, der z. B. an die Eingangsscene der plautinischen Mostellaria erinnert, folgte hierauf, wie das Personenverzeichnis lehrt, das Auftreten des Heros d. h. des Ahnherrn, der kraft seiner göttlichen Allwissenheit die Zuschauer über die Vorgeschichte und bevorstehende Entwicklung der Handlung ebenso aufklärte, wie es in der plautinischen Cistellaria nach menandrischer Vorlage die Gottheit Auxilium tut: sachlich steht dem Heros am nächsten der in der Aulularia ebenso den Prolog sprechende Lar familiaris. Genau dieselbe Erscheinung zeigt das dritte Stück, die Perikeiromene, das Mädchen mit dem geschorenen Haupthaar, wo nach dem verlorenen Eingang die Gottheit Agnoia 'die Unwissenheit' in längerem Monolog eine gleiche Belehrung erteilt. Es ist dies um so bemerkenswerter, als man hier deutlich sieht, wie selbst bei einem Dichter, der in genauer Abschilderung der Wirklichkeit seine Hauptaufgabe sieht, der Zwang der Konvention sich geltend macht und ihn über alle Anforderungen der Wahrscheinlichkeit sich hinwegsetzen läßt.

Sie werden längst erwarten, daß ich Ihnen von Handlung, Charakteren und Sprache des Dichters rede. Das ist in bezug auf die Handlung der Stücke bald erledigt und demgemäß in bezug auf die Charaktere auch keine Aufgabe von übergroßem Umfang.

Sie läßt sich erledigen mit Worten des Terenz, der im Prolog zum Eunuchus eine Übersicht über die stets sich wiederholenden Charaktere und Handlungen gibt: Unterschiebung eines Kindes, Anführung eines alten Herrn durch einen Sklaven, Liebesaffären, Haß und Argwohn in Tätigkeit, Sklaven in Eile, ehrsame Matronen, üble Hetären, gefräßige Parasiten, großsprecherische Soldaten, das ist die Welt, die uns diese Dichtung immer wieder vorführt, und von der Terenz sagt: nullum est iam dictum, quod non sit dictum prius. So war es auch bei den vier neuen Stücken des Menandros möglich, nicht nur daß eine Partie infolge Gleichheit der Namen in ein falsches Stück versetzt wurde, sondern ein

Kenner auch an diesem Irrtum zuerst noch festhielt, obwohl ein inzwischen gefundenes Zitat den richtigen Titel gab, den er für ein Versehen des Grammatikers hielt. In allen vier Stücken handelt es sich um ausgesetzte oder untergeschobene Kinder, deren Herkunft ans Tageslicht kommt, so daß der Jüngling die civis Attica heiraten kann, wie wir dies aus Terenz kennen, und zwei der Stücke bieten dazu die weitere Ähnlichkeit, daß es sich dabei um Zwillingsgeschwister, beidemal auch einen Knaben und ein Mädchen handelt. Es wiederholt sich also, was man bei der Lektüre des Terenz immer wieder erfahren muß, daß man die einzelnen Stücke in der Erinnerung nur schwer aus einander halten kann. Wenn also hier wiederum Terenz im Vergleich mit Plautus als der getreuere Nachahmer des Menandros erscheint, so habe ich doch den Eindruck, als ob in bezug auf die Charakterzeichnung im einzelnen beide römischen Dichter von Menandros fast gleichmäßig abwichen, und hier also unsre Kenntnis eine wesentliche Erweiterung erfahren habe: ich meine bei Menandros eine Vorliebe für einen übertriebenen sentimentalen Edelmut und Überschwang des Gefühls zu finden, den die römischen Bearbeiter mehr abgestreift haben. Das fehlt bei Plautus sogar in einem Stück wie den Captivi, wo es so zu sagen mit dem Stoff gegeben war; vielleicht haben schon die alten Grammatiker derlei beobachtet, wie wenn Donat zu Ter. Andr. (301) bemerkt, Terenz habe die Personen des Charinus und Byrria zugefügt, damit es nicht schmerzliches Empfinden errege (ne παθητικόν fieret), daß Philumena ohne Bräutigam bleibe, wo Pamphilus eine andre heirate. In dem ersten Stück, dem schon genannten Heros, liebt der Sklave Daos eine Mitsklavin, und da sich herausstellt, daß sie in Umständen ist, will er aus lauter Liebe die Schuld davon freiwillig auf sich nehmen, obwohl er unschuldig ist. Das hilft ihm zwar nichts, denn das Mädchen wird schließlich als civis Attica erkannt und heiratet seinen Verführer, einen Nachbarssohn; also ist der Zug, der für die Gesamthandlung unnötig ist, eingeführt, um den Edelmut des Sklaven ins Licht zu setzen. Im dritten Stück, der auch schon genannten Perikeiromene, lernen wir einen korinthischen in Athen lebenden Soldaten kennen, der, nachdem er seiner Geliebten im Zorn durch Abschneiden des Haupthaars die tiefste Schmach angetan und sie von sich getrieben hat, wie ein sentimentales Mädchen klagt und jammert: Γλυκέρα με καταλέλοιπε! καταλέλοιπέ με Γλυκέρα, Πάταικε, und dem alten Herrn, der den Vermittler spielen soll, von ihrem Schmuck, ihren schönen Kleidern, ihrer Gestalt vorredet und förmlich in seinem Schmerz wühlt, gar kein gloriosus miles wie bei Plautus und Terenz. In dem vierten Stück, dem der Herausgeber von den bekannten Namen menandrischer Komödien den relativ wahrscheinlichsten Σαμία gegeben hat, sehen wir die Verwicklung glücklich gelöst, den Jüngling vor der endlich ermöglichten Hochzeit mit dem längst geliebten Mädchen stehen, da fällt ihm plötzlich ein, daß sein Vater während der vorigen Verwirrung einen äußerst entehrenden Verdacht gegen ihn gehegt hat, und er glaubt, diese Schmach nicht ertragen zu können, er will in der Fremde Kriegsdienste nehmen. Natürlich kommt es nicht dazu, er spielt nur die beleidigte Unschuld, und alles kommt wieder ins Reine, aber der Dichter hat es doch wünschenswert gefunden, uns den Helden auch besonders von dieser Seite der Empfindlichkeit und Empfindsamkeit zu zeigen.

Von diesen drei Stücken übersehen wir zwar den Gang der Handlung im großen, im einzelnen bleiben aber in unserer Kenntnis bedeutende Lücken. Am besten kennen wir das zweite Stück, die Epitrepontes, das Schiedsgericht. Äußerst ergötzlich ist die erste erhaltene Scene, die einen Teil der Exposition gibt: Ein Schäfer hat ein ausgesetztes Kind gefunden und es auf Bitten einem Kohlenbrenner überlassen, dem eben das seine gestorben war, dabei aber den Schmuck behalten, den es trug. Der neue Vater hört davon, verlangt den Schmuck und erreicht, daß einem Vorübergehenden der Schiedsspruch übertragen wird (ἐπιτρέπεται). Diese Verhandlung vor dem mürrischen Smikrines, in der der redegewandte Kohlenbrenner (der als sein Prinzip schließlich ausspricht πάντων ἀμελήσαντα δεῖ δίκας μελετᾶν), über den einfältigen Schäfer den Sieg davon trägt, ist ein hervorragendes Bild attischen Kleinlebens. Aber auch in diesem Stück fehlt die sentimentale Scene nicht. Der Held, ein Ephebe, hat seine Gattin vernachlässigt und sich einem tollen Lebenswandel ergeben, weil er erfahren hat, daß sie bald nach geschlossener Ehe heimlich geboren und das Kind ausgesetzt hat: da belauscht er ein Gespräch seiner Gattin mit ihrem Vater, der sie wieder zu sich nehmen will, weil sich inzwischen herausgestellt hat, daß ihr Gatte auch ein uneheliches Kind hat, und muß hören, wie sie ihn entschuldigt und erklärt, in Freud und Leid bei ihm aushalten zu wollen. Diese edle Gesinnung bringt ihm seine ganze Erbärmlichkeit zum Bewußtsein, und in voller Raserei, wie sein vertrauter Sklave behauptet, hält er vor dem Publikum einen reuevollen Monolog, in dem er seine Schlechtigkeit mit den heftigsten Ausdrücken ans Licht stellt. Die Lösung ist schließlich, daß sein Kind und das seiner Frau identisch sind, daß er ohne es zu wissen, die einst von ihm Vergewaltigte geheiratet hat, und das Kind ist das, um welches der Schiedsspruch zu Anfang des Stückes ergangen ist. Man sieht, auch an die Gläubigkeit der Zuschauer werden in bezug auf die Wahrscheinlichkeit der Handlung hohe Anforderungen gestellt. Der Weichherzigkeit und Sentimentalität jener Figuren entspricht es, daß wilde, heftige, erregte Scenen gemieden werden. Ebenso fehlt es an hochkomischen Situationen, die das Publikum zum Lachen hinreißen könnten, und an Einzelwitzen, die nur zwischen den Sklaven gemacht werden, so der einzige Wortwitz in den erhaltenen 1300 Versen in der eben geschilderten Schiedsgerichtsscene (Epitr. 102) οὐχ εὕρεσις τοῦτ' ἔστιν, ἀλλ' ἀφαίρεσις, oder eine Bemerkung wie im Heros, wo der eine Sklave dem andern, der ihm seine Verliebtheit gesteht, die Vermutung ausspricht, daß er wohl zu reichlich gegessen habe. Es liegt etwas Gemessenes über diesen Personen, namentlich dann wenn z. B. in der Samia der alte Athener Demeas den aufgeregten Bauern Nikeratos zu einer Promenade auffordert und mit Erzählungen aus der Mythologie beruhigt oder in den Epitrepontes der Sklave Onesimos den Kleinigkeitskrämer Smikrines zu einer sachlicheren und richtigeren Beurteilung der Sachlage bringt durch populärphilosophische Erörterungen über die Unmöglichkeit für die Götter sich um jeden einzelnen Menschen zu kümmern und dabei doch ein seliges Leben zu führen.

So geht eine Art von fin-de-siècle-Stimmung durch diese Charaktere und diese Handlungen, und die Kunst des Dichters zeigt sich im wesentlichen in seiner

minutiösen Ausgestaltung typischer Charaktere durch kleine charakteristische Züge und vor allem durch die geschickteste, raffinierte Ausnutzung der Sprachmittel. Das letztere ist ja nun vor allem das Neue, das uns der Fund gebracht hat, und hier bewundern wir in der Tat die Kunst des Dichters aufs höchste, der die Rede nach den Personen, Charakteren, Stimmungen aufs feinste abzutönen versteht und dabei doch nie die Klarheit und Durchsichtigkeit des Gesagten auch nur im geringsten beeinträchtigt. Beim ersten Lesen hat man den Eindruck einer unglaublich einfachen und verständlichen Sprache, und erst vertieftes Eindringen zeigt die Kunst, vermöge deren mit den einfachsten Mitteln außerordentliche Feinheiten der Zeichnung erzielt sind. Es ist schon bemerkt worden, daß das Ohr der Athener befähigt sein mußte, sehr feine Unterschiede zu fassen, und vielleicht ist eben darauf die Tatsache zurückzuführen, daß Menandros seinem Rivalen Philemon so oft unterlag: sollen doch von seinen 109 Stücken nur 8 preisgekrönt worden sein, so daß noch Martial (V 10) sagen konnte: rara coronato plausere theatra Menandro. Eben diese Einfachheit des Ausdrucks ist aber wohl eine Besonderheit der feinen attischen Konversationssprache der Zeit Alexanders d. Gr. gewesen und hat sie daher besonders befähigt, die Grundlage der *κοινή*, der ersten wirklichen Weltsprache der Gebildeten zu werden. Grade dies Feinste menandrischer Kunst hat natürlich der lateinische Bearbeiter zum Teil verwischen und sich deshalb den Namen eines dimidiatus Menander gefallen lassen müssen. Um eine Probe zu geben: die Personen des Lustspiels reden sich häufig an mit dem Wort: du Unseliger, das heißt *δύσμορε, ἄθλιε, δυστυχής*, auch *ἀβέλτερε*, daneben fällt auf, daß *τάλαν* in den Epitrepontes oft genug (6 mal) vorkommt, aber nur im Munde einer Person, der Zitherspielerin Habrotonon, und auch in der Samia wieder im Munde einer weiblichen Person begegnet, die sich auch zweimal selbst als *τάλαιν' ἐγώ* bezeichnet. Natürlich könnte eine deutsche Übersetzung dem noch weniger gerecht werden, und müßte vor allem vor einem philologisch gebildeten Publikum wertlos sein. Auch wird es noch längerer mühseliger Kleinarbeit von kenntnisreichen Forschern bedürfen, um hier der Kunst des Dichters ganz gerecht zu werden. Und die Bewunderung für ihn wird dabei um so größer sein, je mehr wir uns bewußt werden, daß er seine Kunst unter dem engsten Zwang der Konvention und in der Abschilderung einer Umwelt üben mußte, die wahrhaftig nicht dazu angetan war, dichterische Begeisterung zu wecken.

So können denn auch seine Werke bei uns eigentliche Begeisterung nicht erwecken, und nur manchmal vermag eine Scene unser Gemüt in Bewegung zu setzen. Und auch das Neue, das ihre Auferstehung uns gelehrt und wovon ich ein Bild zu geben versucht habe, kann nur durch Arbeit und Nachdenken zur vollen Erkenntnis gebracht werden. So liegt der Hauptwert der neuen Funde in der klareren Kenntnis, die wir von einem tonangebenden Meister der Weltliteratur gewonnen haben, der sich wirklich in enger Beschränkung als Meister gezeigt hat.

Wenn ich nun glaube, mit diesen kurzen Worten über Menandros Ihnen das Wichtigste gesagt und dabei auch vor allem die Grenzen seiner Größe nicht verschwiegen zu haben, so darf ich wohl mit dem Wunsche schließen, daß ich

Ihrerseits nicht den Tadel zu fürchten brauche, den unser Dichter selbst einst in die Worte kleidete:

ἅπαντές ἐσμεν εἰς τὸ νουθετεῖν σοφοί,
αὐτοὶ δ'ἁμαρτάνοντες οὐ γιγνώσκομεν.

Im Anschluß an den obigen Vortrag bringen wir den uns freundlich gestatteten Abdruck einer in den „Neuen Jahrbüchern" Bd. XXI S. 511 f. erschienenen Mitteilung Prof. **Joh. Ilbergs.**

Menander in Lauchstedt.

Schiller schreibt am 4. Juli 1803 von Lauchstedt an seine Frau: „Die Fremde aus Andros, welche gleich in den ersten Wochen hier gegeben worden, hat nichts getan, und es ist am Schluß sogar von einigen gepfiffen worden." Welch andres Bild würde sich ihm geboten haben, hätte er einer der Aufführungen beiwohnen können, die am 20. Juni 1908 und dann öfter der neuerstandene Menandros im stimmungsvoll wiederhergestellten, erinnerungsreichen Schauspielhaus des lange fast vergessenen Badeständtchens der Merseburger Pflege erlebt hat. Unter den Kerzen desselben hölzernen Kronleuchters schaute und lauschte man wie damals; aber statt durch Terenz und August Herrmann Niemeyer waren des athenischen Meisters Gestalten durch Carl Roberts Übersetzerkunst und Inszenierung vermittelt, und Hallische Studenten spielten sie selber, deren Vorgänger vor hundert Jahren voll Begeisterung, oft aber auch in renommistischer Ausgelassenheit Promenade und Parterre bevölkerten. Und wie anders wirkte „Der Schiedsspruch" und „Die Samierin", als nach Schillers Mitteilung einst die „Andria" auf die Zuhörer.

Aus tausendjährigem Schlaf sind wir erwacht,
Der Forschung Kraft hat uns ans Licht gebracht.
Was glänzt, ist für den Augenblick geboren,
Das Echte bleibt der Nachwelt unverloren!

— mit diesem dem Genius loci angepaßten Schlußsprüchlein gedachte Parmenon das geladene Publikum der ersten Aufführung zu entlassen, unter dem sich die führenden Vertreter der Altertumswissenschaft aus Halle, Berlin, Leipzig, Göttingen und manche aus noch weiterer Ferne befanden. Aber des Beifallsjubels war kein Ende, bis unter seinen wackeren Schauspielern auch ihr deutscher Terentius vor dem Hyposkenion erschienen war — das in Oropos hatte als Muster gedient — und Ulrich von Wilamowitz in markigen Worten voll jugendlicher Begeisterung der Dankbarkeit Ausdruck verlieh, die jeden einzelnen für den erlesenen Genuß erfüllte, den dieses seltene Festspiel gewährt hatte.

Der neue Menandros hat bei uns großes Glück gemacht. Seit Diels auf der Basler Philologenversammlung, noch in Ermangelung des Originaltextes, auf Grund eines Artikels von Maspero im Journal des Débats Proben deutscher Umformung gegeben hatte, sind unsere ersten Kräfte in Fach- und allgemeinen Zeitschriften wie durch das gesprochene Wort um die Wette tätig gewesen, den ägyptischen Schatz völlig zu heben, ins rechte Licht zu setzen und andere Teil daran nehmen zu lassen. Die erforderliche Neuvergleichung des Papyrus in Kairo hat Alfred Körte vorgenommen, und eine handliche Neuausgabe mit Verwertung des reichen Ertrages aller bisherigen Leistungen erwarten wir von ihm mit Ungeduld. Inzwischen sind uns von Robert „Szenen aus Menanders Komödien" (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1908, 131 S.) in deutscher Übersetzung geschenkt worden, und eben diese (sie enthält noch „Die Schöne mit dem gestutzten Haar" und das kurze Bruchstück „Der Ahnherr") hat in der Lauchstedter Uraufführung ihre Probe glänzend bestanden. Wie der Archäolog gewohnt ist, Fragmente der plastischen Kunst zu Statuen und Gruppen oder auch Gemälde zu ergänzen, so ist Robert mit „Epitrepontes" und „Samia" verfahren.

Während er in der Übersetzung das Fehlende durch kurze Sätze skizziert hat, wie etwa der mit Ausarbeitung eines Dramas beschäftigte Dichter, wußte er sich für die Aufführung durch pantomimische Szenen phantasievoll zu helfen, die, zumeist ohne weiteres verständlich, durch ein vorher verteiltes gedrucktes Szenarium erklärt waren; sie wurden durch ältere, von Abert in Halle kunstverständig ausgewählte Musik (von 1695 und 1698) mit guter Wirkung begleitet, wie auch eine Szene des „Schiedsspruches" als Melodram im Stile des XVIII. Jahrhunderts Hervorhebung erfuhr, eine für unsere Zeit sehr dankbare Methode, mit der ich einmal bei Aufführung der Taurischen Iphigenie des Euripides im Urtext durch Heranziehung von Gluck günstige Erfahrungen gemacht habe (s. N. J. 1905 XVI 346 ff.). So ergaben sich eindrucksvolle Bilder von mancherlei Art, mehrfach an antike Kunstwerke erinnernd; hier war der von Wilamowitz kürzlich ausgesprochenen Mahnung „Aus dem Grabe ist er erstanden: wir müssen ihn lebendig machen" nach Kräften Genüge geleistet; daß es bei jedem derartigen Versuch ohne Metempsychose nicht abgeht, die alte Effekte aufgeben muß und neue schafft, versteht sich natürlich für den Kundigen von selbst. Als nach der feierlichen Eheschließung zwischen Moschion und Plangon das Spiel zu Ende war, schritt man unter den alten Linden und Kastanien am Teiche mit dem Bewußtsein, daß diese künstlerische Tat der Glanzzeit von Lauchstedt würdig war und auch den Dioskuren von Weimar große Freude gemacht haben würde. Es war ein Erlebnis, das den Zuschauern nicht aus dem Gedächtnis schwinden wird und somit für die an der mühevollen Vorbereitung Beteiligten insgesamt ohne Zweifel ein schöner Erfolg.

Unsere Lehrmethode.[1])

Die folgenden Ausführungen sind nicht für die fachmännischen Mitglieder des Gymnasialvereins bestimmt. Aber den nichtfachmännischen ein Bild von dem jetzigen humanistischen Unterrichtsbetrieb zu geben, liegt im Interesse Aller, die für den altklassischen Schulunterricht eintreten. So ist es mit Freuden zu begrüßen, wenn jetzt in den Ortsgruppen des Gymnasialvereins Vorträge solchen Inhalts gehalten werden, wie der vortreffliche, in dieser Zeitschrift abgedruckte über Sallusts bellum Jugurthinum. Auch die folgende Darlegung will dieser Aufgabe dienen.

Die gefährlichsten Gegner unseres humanistischen Gymnasiums scheinen die, die einst selbst seine Schüler waren und nach Abschluß ihrer Schulstudien in das gegnerische Lager übergegangen sind. Ihr Urteil scheint maßgebend. Hat doch — so sagt man — im Mittelpunkt ihrer Schulstudien das klassische Altertum gestanden. Mit welchem Jubel sind solche Apostaten von der humanistischen

[1]) Wir haben die folgende für Nichtfachmänner bestimmte Erörterung gern aufgenommen, weil sie gewiß auch dazu beitragen kann, Mißverständnisse in den Reihen solcher Leser über den Betrieb des altsprachlichen Unterrichts zu heben. Hinzufügen aber möchten wir folgende Bemerkungen. Die Zahl der Lehrer, die schon vor Jahrzehnten es verstanden haben, ihren Schülern bei der Lektüre der klassischen Autoren klare und erwärmende, ja begeisternde Einblicke in das Kulturleben des Altertums zu schaffen, ist keineswegs so gering gewesen, wie der Verfasser es sich vorzustellen scheint: ich weiß das aus zahlreichen Aeußerungen von Gleichaltrigen verschiedenster Berufe, die ihre warme Verehrung der Antike im Schulunterricht gewonnen haben. Andrerseits ist es leider ein Irrtum, daß eine Methode, welche die Lektüre durchaus in den Dienst grammatischer Schulung stellt, bei uns schon völlig überwunden sei; nur daß sie entschieden im Abzug begriffen ist, wird behauptet werden können. Endlich darf nicht verhehlt werden, daß ein gewissermaßen entgegengesetzter Fehler jetzt nicht selten beobachtet werden kann. Es kommt vor, daß man sich in dem Bestreben, den Schülern möglichst viel sachliche Kenntnisse vom Altertum zu vermitteln, mit ganz oberflächlichem sprachlichem Verständnis der Autoren begnügt und damit den jungen Leuten nicht nur viel heilsame, speziell für späteres wissenschaftliches Arbeiten förderliche Anstrengung erspart, sondern ihnen auch die überaus anregenden und bildenden Erkenntnisse von dem geistigen Leben der alten Völker vorenthält, die aus der Betrachtung ihrer Sprachen fließen. U.

Sache jederzeit im gegnerischen Lager begrüßt worden. „Was bedürfen wir weiter Zeugnis?"

Aber die Zuversicht ist trügerisch. Ich behaupte, daß sehr viele dieser früheren Schüler des humanistischen Gymnasiums die Antike nur höchst mangelhaft kennen gelernt haben durch die Schuld ihrer Lehrer, oder sagen wir lieber: infolge einer zu ihrer Zeit — bis vor etwa 20 Jahren — weit verbreiteten Lehrmethode.

Man nennt diese die grammatische. Denn bei ihr beherrschte die Grammatik den gesamten Unterricht in den alten Sprachen. Auch die Lektüre der alten Schriftsteller stellte man in den Dienst der Grammatik. Man las in den Lektürestunden nur ein sehr bescheidenes Maß, den Rest der Stunde benutzte man, um an dem Gelesenen die Grammatik einzuüben. In den Stunden, in denen die Schüler das Leben, die Kultur der alten Griechen und Römer kennen und verstehen lernen sollten, wurden Beispiele für die Grammatik gesammelt. Ein dieser Methode anhängender Lehrer versäumte etwa beispielsweise beim Vorkommen des Wortes ὁπλίτης in der Lektüre nicht nach dem Vokativ auf α mit dem Zirkumflex auf der vorletzten Silbe zu fragen; aber seinen Schülern eine Vorstellung von einem griechischen Hopliten zu geben, hielt er nicht für nötig. Es ließen sich gar manche Beispiele solchen Verfahrens anführen, und nicht schlecht erfunden ist die Geschichte, daß einen Schüler, der das Gymnasium nach Absolvierung der Untertertia verließ, sein Ordinarius mit den Worten verabschiedet habe: „Schade, daß du die griechischen unregelmäßigen Verbe nicht mehr gelernt: da hättest du etwas fürs Leben mitbekommen!" Es gibt nicht wenige Stellen in der antiken Literatur, die eines tiefen Eindrucks auf die Leser nie verfehlen werden, und diese Stellen haben natürlich auch auf die damaligen Schüler gewirkt; aber der Genuß war kein reiner: er wurde vergällt durch die grammatischen Uebungen, die selbst bei ihnen wieder eintraten.

Selbstverständlich haben die Verhältnisse auch bei der grammatischen Lehrmethode nicht überall ganz so schlimm gelegen. Mancher der Herren Grammatici ging gelegentlich auch einmal auf den Inhalt des Gelesenen ein. Das fällt aber nicht ins Gewicht gegenüber der Tatsache, daß die Grammatik auch in den Lektürestunden die Herrin spielte, der Inhalt also auf jeden Fall zu kurz kommen mußte. Was war der Erfolg dieser Art von Unterricht? Man verließ das Gymnasium tüchtig grammatisch geschult. Und wer wollte behaupten, das bedeute nichts und sei wertlos? Aber wie stand es um die Kenntnis von der Kultur der Alten? War bei den Schülern ein Verständnis angebahnt worden für den sittlichen Gehalt der sophokleischen Dramen, die naive Schönheit Homers, die Tiefe Platons, die meisterhafte Darstellungskunst des Thucydides, den Ernst des Tacitus? Waren ihnen die großen Persönlichkeiten des klassischen Altertums nahe gekommen? Hatten sie mit ihnen gelebt und gehandelt, mit ihnen sich gefreut und getrauert, sie bewundert und geliebt? Die Antwort auf alle diese Fragen muß „nein" lauten. Die Folgen aber konnten nicht ausbleiben. Man ging vom Gymnasium mit dem Gefühl, daß die altklassischen Lektürestunden die langweiligsten gewesen waren, langweiliger als die Grammatikstunden. Denn von den letzteren erwartete man nichts als das Einüben der grammatischen Regeln, in den ersteren dagegen hatte man ein liebevolles Eingehen auf das Altertum erhofft, das man als das „klassische" hatte preisen hören. Und wie arg war man enttäuscht worden! Begeisterung für dieses Altertum konnte somit von den mit dieser Lehrmethode herangebildeten Abiturienten nicht erwartet werden. Man mußte zufrieden sein, wenn sie ihm gleichgiltig gegenüberstanden. Bei vielen aber griff Geringschätzung und Verachtung gegenüber der Antike Platz.

Die gekennzeichnete Lehrmethode kann heute als überwunden und abgetan gelten. Jetzt ist auf dem humanistischen Gymnasium die Methode allgemein herrschend, die in erster Linie dem Inhalt der Schriftsteller gerecht zu werden sucht, die zwar auch zur Zeit des grammatischen Unterrichtsbetriebs, wie überhaupt zu allen Zeiten, seitdem es ein humanistisches Gymnasium gibt, ihre Vertreter gehabt, aber leider sehr wenige im Verhältnis zu der Zahl jener Grammatici.

Wenn diese die Lektüre zur Magd der Grammatik erniedrigten, so kann bei der jetzt allgemein üblichen Methode von solchen Mägdediensten nicht mehr die Rede sein. Jetzt ist die Lektüre die Herrin. In den Mittelpunkt des gesamten altsprachlichen Unterrichts ist sie getreten. Man liest heute die alten Schriftsteller um ihrer selbst, um ihres Inhalts willen, als Dokumente einer zwar vergangenen, aber hochbedeutsamen Zeit. Die Grammatik ist aus dem Lektüreunterricht verbannt und allein in die Grammatikstunden verwiesen. Und während sie innerhalb dieser im Lateinischen wenigstens noch den Zweck hat, die Schüler im logischen Denken zu üben und zu fördern, wird dies als besonderes Ziel im Griechischen nicht mehr erstrebt. Hier hat die Grammatik nur Heimatsrecht insoweit, als ein fruchtbarer Lektüreunterricht nur auf sicherer grammatischer Grundlage möglich ist. Hier ist sie also nur Mittel zum Zweck.

Die neue Lehrmethode leistet nun bei dem 5jährigen Lektüreunterricht im Griechischen und dem 7jährigen im Lateinischen das, was wir bei der oben charakterisierten Methode vermißten: sie übermittelt den Schülern eine ihrem Alter angemessene Kenntnis von der Antike nach den verschiedensten Seiten hin und ein Verständnis für sie, soweit sich ihnen ein solches erschließen kann. Und dieses Wissen und dieses Verständnis schafft sich der Schüler unter Beihilfe des Lehrers selbst durch seine eigene Denkarbeit. Durch Bewältigung der sprachlichen Schwierigkeiten gelangt er zu diesem Lohne. Der Schüler leistet damit eine Art wissenschaftlicher Vorarbeit und wird fähig gemacht, später wirklich wissenschaftlich denken und arbeiten zu lernen. Darum vor allem können und dürfen wir uns aber auch nie zu deutschen Uebersetzungen statt der Urtexte verstehen. — Doch diese Methode leistet noch mehr. Noch heute ist vieles in der Antike für uns vorbildlich. Ihr Gehalt ist zum großen Teil ein tief sittlicher. An großen Persönlichkeiten, die, wenn sie nur dem Schüler recht nahe gebracht werden, auf sein Gemüt wirken müssen, ist kein Mangel. Die Methode hat also auch wahrhaft erziehlichen Wert. In der Hauptsache behandelt man die antike Schriftstellerlektüre jetzt nach 3 Gesichtspunkten.

1. Man hebt alles Geschichtliche heraus, das Geschichtliche im weitesten Sinne des Wortes, vor allem neben dem Politischen das Kulturgeschichtliche. Dabei werden Vergleiche mit anderen Zeiten und anderen Völkern angestellt, besonders auch mit unserer Zeit und unserm Volke, wo sich solche dem denkenden Menschen aufdrängen, doch nicht, wo man sie an den Haaren herbeiziehen muß. Durch das Herausheben und Zusammenstellen des Geschichtlichen und die Vergleiche antiker und moderner Verhältnisse wird erreicht, daß der Abiturient vom Gymnasium geht mit einer ihm angemessenen Kenntnis von dem klassischen Altertume und mit einem seinen Jahren entsprechenden Verständnis desselben, zugleich aber auch mit einer wertvollen Basis für das Verständnis der Jetztzeit.

2. Man sucht dem Schüler alle in der Lektüre ihm entgegentretenden Persönlichkeiten nahezubringen. Der Schüler muß sie nicht nur handeln sehen, er muß, soweit es ihm möglich ist, auch verstehen lernen, warum sie so handeln. Er muß den einen bewundern und lieben, den andern verabscheuen und verachten lernen. Auch hier bietet sich reichlich Gelegenheit, Parallelen aus unserer Geschichte, insbesondere der neueren Zeit, heranzuziehen. Und diese Seite der

jetzt allgemein üblichen Lehrmethode ist, wie eben schon bemerkt, da sie sich insbesondere an das Gemüt der Schüler wendet, von hohem erziehlichem Werte.

3. Jedes gelesene Werk der antiken Literatur wird in seinen Teilen, wie im Ganzen nach der ästhetischen Seite gewürdigt. Man sucht den Schülern Sinn und Verständnis zu wecken für den tiefen Gehalt dieser klassischen Literatur, für ihre Schönheit und ewige Jugendlichkeit. Auch wird dadurch bei den Schülern der Grund zu gutem Geschmack und gesundem Urteil gegenüber Literaturwerken überhaupt gelegt.

Es ist eine Tatsache, daß es mit der Wertschätzung der Antike von seiten der Gymnasialabiturienten gegen früher besser geworden ist, nicht etwa schlechter, wie man uns glauben machen will. Das ist in der Hauptsache unserer jetzigen Lehrmethode zu danken. Man darf daraus den Schluß ziehen, daß auch von den besprochenen Gegnern mancher nicht in das andere Lager übergegangen wäre, wenn er mit dieser und nicht mit der grammatischen Lehrmethode unterrichtet worden wäre. Es wäre zu wünschen, daß sich die Herren in Zukunft mit ihren Angriffen nicht immer an die falsche Adresse, das klassische Altertum, wendeten, sondern an die richtige: die einseitig grammatische Lehrmethode, die ihnen die Antike verleidet hat. Dann würde auch in weiteren Kreisen eine sachlichere und gerechtere Beurteilung der Antike und unseres jetzigen humanistischen Gymnasiums Platz greifen.

Dr. Rammelt,
Oberlehrer am Stadtgymnasium zu Halle a. S.

Zur Reform der Reifeprüfung.

Offener Brief an Professor **Friedrich Paulsen** in Berlin. Von **Paul Cauer**, Provinzialschulrat und Professor in Münster. Heidelberg, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung. 59 S. 1 Mk.[1])

Die irdischen Reste des Mannes, durch den dieser Brief veranlaßt worden ist, sind vor nicht langer Zeit der Erde übergeben worden, und warme Nachrufe haben zum Ausdruck gebracht, was die Wissenschaft, die ungemein große Zahl derer, die in der Universität zu seinen Füßen gesessen haben, die höheren Schulen in Deutschland und ihre Lehrer ihm verdanken. Wie großer Hochschätzung er sich bei den letzteren erfreute, ist auf dem ersten deutschen Oberlehrertage so recht klar hervorgetreten, und auch mit dem, was er in der dort von ihm gehaltenen Rede gesagt, besonders mit den auf das Verhältnis der akademisch-gebildeten Schulmänner zur wissenschaftlichen Forschung bezüglichen mahnenden Worten hat er sich den Dank dieser Lehrerwelt in hohem Grade verdient.

Während der letzten Jahre war Paulsens Gesundheit stark erschüttert, aber er wich nicht vom Katheder, und bis in die letzte Zeit war er schriftstellerisch tätig und wirkte durch die Klarheit seiner Gedanken und seine anmutige Darstellungsweise auf weite Kreise. Das Letzte, was wir von ihm gelesen, war die überzeugende Darlegung der Notwendigkeit, die Posener Akademie allmählich zu einer Universität auswachsen zu lassen. In derselben Zeitschrift, in der er sich darüber aussprach, hatte er kurze Zeit vorher einen Aufsatz erscheinen lassen, mit dem Titel: „Über die Notwendigkeit einer Neugestaltung der Abiturientenprüfung". Die darin enthaltenen Gedanken hatte er, bevor noch die Arbeit gedruckt war, dem ihm seit

---

[1]) Die folgende Erörterung ist zum größten Teil schon in der Kreuzzeitung (2. Beilage zu Nr. 407 vom 30. August) veröffentlicht. Aber weggelassen sind dort zu meinem Bedauern die einleitenden Äußerungen über den jüngst von uns Geschiedenen. Weniger bedauert habe ich einige Druckfehler, z. B. „ein Fach, das einem Schüler leicht liegt", statt „nicht liegt". Hier wird wohl von denen, die sich für die Sache interessieren, das Richtige durch Konjektur gefunden sein.

vielen Jahren freundschaftlich verbundenen Paul Cauer in einem Gespräch mitgeteilt, und dieses Gespräch, in dem Cauer verschiedene Einwendungen machte, endete mit der Abmachung, daß der Widersprechende seine abweichenden Ansichten gleichfalls veröffentlichen solle. Es ist in dem oben bezeichneten Briefe geschehen, dem jedermann, auch wer nicht auf des Verfassers Seite stünde, dieselben Vorzüge zugestehen wird, die auch sonst den Cauerschen Schriften eigen sind.

1905 hatte Paulsen vor, in der Hamburger Philologenversammlung einen Vortrag über das zu halten, was man Bewegungsfreiheit der Schüler auf den obersten Stufen der höheren Schulen nennt, über die den Primanern innerhalb gewisser Grenzen einzuräumende Freiheit der Wahl zwischen verschiedenen Lehrgängen. Er hatte die Gewährung solcher Freiheit dabei als letzte noch notwendige Schulreform bezeichnet. Der Vortrag konnte von ihm wegen Unwohlseins leider nicht gehalten werden, aber Paulsen hat seine Wünsche dann durch den Druck zu allgemeiner Kenntnis gebracht. Hierauf nun hat er in seinem Aufsatz über die Neugestaltung der Abiturientenprüfung noch eine allerletzte Schulreform dringend empfohlen, von der freilich gesagt werden muß, daß sie mit der letzten eng zusammenhängt, ja zum Teil als eine Konsequenz dieser bezeichnet werden darf.

Die Abiturientenprüfung ist seit längerer Zeit Gegenstand lebhafter Erörterung von Schulmännern und Nichtpädagogen. 1907 haben die „Berliner Neueste Nachrichten" über die Streitpunkte eine Umfrage bei Vertretern der verschiedensten höheren Berufe veranstaltet und die Antworten abgedruckt, wobei sich ergab, daß von 39 Antwortenden nur 6 ein besonderes Reifeexamen für unnötig erklärten und daß diese lediglich von Beschlüssen der Lehrerkollegien die Entscheidung über Reife oder Unreife abhängig gemacht sehen wollten.[1]) Jüngst hat die Maturitätsprüfung auch die Wiener Enqueteversammlung beschäftigt, und ein neues vom österreichischen Kultusministerium erlassenes Reglement hat verschiedene Änderungen eingeführt, die wir nicht alle für glücklich halten können, wie denn auch der Vorstand des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in einer Eingabe an das Ministerium mehrere Bedenken geäußert hat.[2]) Von den beiden Fragen, die auch der Berliner Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 vorlagen und dort in drei trefflichen Referaten erörtert wurden: 1) ob die Prüfung überhaupt entbehrlich sei und 2) ob sie der Vereinfachung bedürfe, — von diesen Fragen hat Paulsen die erstere mit nein, die zweite mit ja beantwortet, hat aber weder die von Cauer schon auf der Görlitzer Philologenversammlung für die Gymnasien vorgeschlagene Vereinfachung (die Beschränkung des Examens auf Deutsch, Latein, Griechisch und Mathematik) empfohlen, noch eine, wie sie jetzt in Österreich eingeführt ist, sondern eine, die nach Wunsch und Wahl der Abiturienten stattfinden soll.

Paulsen hat tatsächlich den Vorschlag gemacht, daß den Examinanden „in einigem Umfang die Ablehnung der ihm nicht liegenden Fächer freigestellt" werde, und ein Fach, dessen Ablehnung ihm unter Umständen zulässig ja zweckmäßig erschien, ist beispielsweise die Geschichte. „Wer — so heißt es in dem Aufsatz — keine Freude und kein Verständnis für historische Dinge aufzubringen vermag, sei es, weil seine Intelligenz einseitig auf das Allgemeine und Gesetzmäßige der Wirklichkeit, wie sie in der Natur sich manifestiert, eingestellt ist und das Wissen um das Besondere und Einzelne verschmäht, sei es bloß, weil ihm die Geschichte nicht in einer verdaulichen Form vorgesetzt worden ist, der soll nicht einem Verhör über Namen und Daten, die ihm nicht mehr sind, als dem Amathematiker Figuren und Formeln, sich zu unterziehen genötigt werden." Cauer selbst hat, wie eben bemerkt, vorge-

[1]) Eine Zusammenstellung der Ergebnisse der Umfrage findet sich im III. Heft des vorigen Jahrganges unserer Zeitschrift S. 104 ff.

[2]) An erster Stelle werden „schwere Bedenken" ausgesprochen gegen das Fallenlassen der deutsch-lateinischen Prüfungsarbeit, und mit vollem Recht. Man will vorläufig darauf verzichten, die Wiederherstellung dieser Prüfungsarbeit formell in Antrag zu bringen. „Wir gehen hierbei jedoch von der Voraussetzung aus, daß eine Rückwirkung dieser Anordnung auf das Lehrziel in der lateinischen Sprache hintangehalten und daher insbesondere die deutsch-lateinischen schriftlichen Übungen in der VII. und VIII. Klasse [Unter- und Oberprima] hierdurch in keiner Weise berührt werden." Diese Voraussetzung (man kann es nach Erfahrungen mit Sicherheit prophezeihen) wird sich als illusorisch erweisen.

schlagen, die Geschichte aus der Prüfung überhaupt ausscheiden zu lassen, aber gegen die fakultative, in die Hand der Schüler gelegte Ausscheidung erhebt er mit Recht starke Bedenken, und ich glaube, nicht bloß alle Geschichtslehrer werden sie teilen. Das Urteil, das ein Schüler über seinen unhistorischen Sinn oder über den Geschichtslehrer und dessen Unverdaulichkeit abgeben würde, wäre entschieden vom Übel. Wir müssen hinzufügen, daß die Meinung, die Geschichtsprüfung müsse lediglich ein Verhör über Namen und Daten sein, durchaus unrichtig ist. Es gibt solche Geschichtsexamina unzweifelhaft, aber es ist Schuld des Prüfungskommissars, wenn er dagegen nicht einschreitet, und es gibt andererseits auch solche (ich habe nicht wenige derart erlebt), die die Einsicht der Schüler in den inneren Zusammenhang der Ereignisse und ihre Kenntnis der verschiedenen Seiten der Kultur einer Periode prüfen. Und hat Paulsen wohl daran gedacht, welche Rolle die Schüler, die vorhaben, im Examen die Geschichte abzulehnen, im Unterricht spielen würden, welchen Einfluß sie auf ihre Mitschüler und den Verlauf der geschichtlichen Lehrstunden üben würden? — Ein anderes Fach, dessen Ablehnung Paulsen wenigstens den Schülern des Gymnasiums gestattet sehen will, ist die Mathematik. „Ein Schüler, der kein inneres Verhältnis zu ihr hat gewinnen können, sich mit Mühe die Versetzungsfähigkeit bis zur Prima erkämpft, dann die Bewegungsfreiheit benutzt hat, seine Arbeit auf diesem Gebiet aufs Notwendigste einzuschränken — warum ihn nun in der Mathematik prüfen?" Mit Recht weist hier Cauer die oft gehörte Meinung zurück, daß eine ganz besondere Anlage dazu gehöre, die mathematischen Lehren zu verstehen: es seien seltene Fälle, in denen ein sonst begabter Schüler wirklich unfähig hierzu sei, und es werde sich bei der Möglichkeit, die Mathematik als Prüfungsfach abzulehnen, zu den wenigen, die das Verlangte in ihr wirklich nicht leisten könnten, eine große Zahl solcher gesellen, die das nicht möchten, weil sie die Mühe scheuen.

In der Tat, diese ganze Ablehnungseinrichtung brächte schwere Gefahren für die Ablehnenden und für den gesamten Unterrichtsbetrieb. Sie würde bei den Schülern das Pflichtgefühl, die Neigung und Fähigkeit, Schwierigkeiten zu überwinden, sicherlich nicht stärken, sondern bei den meisten sogar wesentlich schwächen. Sie würde die Ursache sein, daß gar mancher junge Mensch wichtiger Mittel zur Ausbildung seiner geistigen Kräfte verlustig ginge. Der Empfindung eines jungen Kopfes, daß ihm ein Fach nicht liege, so maßgebende Bedeutung einzuräumen, scheint uns überhaupt unpädagogisch. Man bedenkt dabei nicht, daß die Abneigungen der jungen Leute gegen einzelne Lehrfächer keineswegs immer konstant sind, sondern sich öfter sogar (zumeist wohl infolge eines Lehrerwechsels) in entschiedene Neigung verwandeln; bedenkt auch nicht, daß ein Fach, das einem Schüler nicht liegt, für diesen oft gerade recht heilsam ist, z. B. die Mathematik. Und vollends könnten wir als Empfehlung für den Ablehnungsplan nicht die dadurch erzielte Erleichterung der jungen Leute gelten lassen. Erleichterungen der Schüler im Verhältnis zu dem, was vor Jahrzehnten gefordert und geleistet wurde, sind jetzt so viele eingetreten, daß nicht bloß Pädagogen, sondern viele verständige Eltern darüber lebhaft Klage führen und daß der viel beklagte Zudrang zu den gelehrten Berufsarten, dem man so gern steuern möchte, immer weitere Ausdehnung gewinnt. Doch Erleichterung soll die Ausführung jenes Planes nach Paulsens Absicht den Schülern nicht bringen: er meint, sie würden dann verdoppelten Eifer, wirkliche Anstrengung den Fächern zuwenden, die sie beibehalten haben, und würden hier nunmehr besonders Erfreuliches leisten. Wahrlich, es zeigt einen merkwürdigen, aller Erfahrung, die man mit Knaben und Jünglingen machen kann, widersprechenden Optimismus, wenn man meint, daß diese Erscheinung das Gewöhnliche sein würde, während sie sicher allezeit auf wenige beschränkt wäre. Wenn aber endlich als empfehlend für die Ablehnungseinrichtung angeführt wird, daß es eine Konsequenz der sogenannten Bewegungsfreiheit sei, so liegt nach unserer Meinung die Sache so, daß dies Konsequenzverhältnis nicht sowohl den Ablehnungsvorschlag empfiehlt, als vielmehr gegen die Bewegungsfreiheit höchst bedenklich zu stimmen geeignet ist.

Noch in anderer Hinsicht wünscht Paulsen eine Abänderung des Abiturientenexamens und bespricht auch sie eingehend. Es müßte nach seiner Ansicht die Prüfung ein interner

Schulakt werden, bei dem die Anwesenheit eines Vertreters der Aufsichtsbehörde eine seltene Ausnahme bildete und an sich schon als leiser Ausdruck mangelnden Vertrauens empfunden werden sollte. Also im allgemeinen Beseitigung des Provinzialschulrats aus dem Prüfungsakt. Hier hat Cauer gewiß vollkommen richtig behauptet, daß Paulsen nach seinen Äußerungen über das Walten dieser Prüfungskommissare sehr einseitige Information über ihr Verfahren empfangen haben müsse. Denn es ist zwar ja wohl möglich, daß einzelne von ihnen sich ihrer Aufgabe in der verkehrten Weise entledigen, die Paulsen abgestellt wünscht, daß ihnen richtige Beurteilung der einzelnen Examinanden ferner liegt, als die Geltendmachung des Oberexaminators, die Hervorhebung des Besserwissens und die Auffindung von Mängeln in der Unterrichtsmethode. Doch daß diese Art von Kommissaren in Preußen die Regel bildet, können wir nicht glauben. Ein widersprechendes Beispiel aus früherer Zeit, ist mir ein Mann, der im vorigen Jahrhundert viele Jahre Provinzialschulrat in Pommern, dann im preußischen Sachsen gewesen ist, der Vater des Geheimrats Wendt in Karlsruhe. Das Bild, das mir von ihm aus den Tagen meiner Reifeprüfung in der Erinnerung lebt, und was ich über ihn von anderen unter seiner Leitung Examinierten und von Lehrern gehört, ist dem Paulsenschen Typus des Prüfungskommissars geradezu entgegengesetzt. Leider, leider ist der Wunsch nicht mehr ausführbar, den Cauer am Schluß seines Briefes äußert: „Wenn es doch anginge, verehrter Freund, daß wir einmal eine Examenreise zusammen machten! Sie würden Eindrücke sammeln, die Ihnen eine ganz neue Anschauung gäben." Was mich aber veranlaßt, auch dem zweiten Abänderungsvorschlag Paulsens zu widersprechen, ist dies. Gegenüber den Angriffen, denen heutzutage nicht selten höhere Unterrichtsanstalten vonseiten eines Teiles des Publikums ausgesetzt sind, gegenüber der Ansicht nicht weniger Eltern von Söhnen, die aus Faulheit oder Unbegabtheit oder aus beiden Gründen nicht das Notdürftige leisten, — der Ansicht, daß zu hohe Anforderungen an die Schüler gestellt würden, muß der Schule bei ihrer wichtigsten Entscheidung über das Schicksal ihrer Zöglinge ein Schutz erwünscht sein, wie er in der Leitung der Prüfnng durch einen der Anstalt nicht angehörigen Kommissar liegt.

Was man bei aller Hochschätzung der pädagogischen Schriftstellerei Paulsens an ihr manchmal vermißt, ist ausreichende, autoptische Kenntnis der Schulpraxis und der Schulzustände. Soweit deren Kenntnis aus gedruckten Quellen gewonnen werden kann, hat er sie sich in umfassendster, bewundernswerter Weise angeeignet; aber es gibt wohl kein Gebiet des Kulturlebens, zu dessen Beurteilung es so notwendig ist, das Gedruckte durch das Gesehene zu ergänzen, wie das der Schule, und keines, wo es so sehr zu allgemeinen Behauptungen ausgedehnter Beobachtungen bedarf. Wenn Paulsen früher über den griechischen Unterricht ungünstig urteilte und in einer Beilage zur „Münchener Allgemeinen Zeitung" geradezu als Feind des Griechischen bezeichnet wurde, wenn er einem Ausspruch G. Wendts über die Leichtigkeit, mit der Primaner das sprachliche Verständnis Platons bewältigen, entschiedenen Unglauben entgegenstellte, so hatte das seinen Grund in unzureichender Information. Aber Paulsen hat die rühmenswerte, nicht sehr häufig zu findende Eigenschaft besessen, sich mit der Zeit durch neue Erfahrungen oder durch Darlegungen anderer, die auf Erfahrung beruhten, zu einer vollkommen anderen Meinung bekehren zu lassen, und so hat sich denn bei ihm auch bezüglich des griechischen Unterrichts ein entschiedener Umschwung vollzogen, den wir zu unserer Freude durch gesprochene, gedruckte und briefliche Äußerungen feststellen können. Es genügt, die eine anzuführen, die er 1908 im Januarheft der „Monatsschrift für höhere Schule" getan: „Man wird anerkennen müssen, daß neben dem deutschen der griechische Unterricht am unmittelbarsten geeignet ist, den Kontakt der Seelen auszulösen, mehr als der lateinische, mehr auch als der neusprachliche Unterricht."

Angesichts solches Umschwungs ist es wohl erlaubt zu vermuten: Paulsen würde, wenn er uns nicht durch allzu frühen Tod entrissen worden wäre, gewiß mit der Zeit auch zu der Überzeugung gelangt sein, daß seine Vorschläge für Umgestaltung der Abiturientenprüfung nicht geeignet seien, Nutzen zu stiften. G. Uhlig.

In eigener Sache.

Zu den zahlreichen, mich herzlich erfreuenden Beweisen von Wohlwollen und Liebe, die mir aus Anlaß der Vollendung meines siebzigsten Lebensjahres von Schul- und Universitätskollegen, von früheren Schülern und Zuhörern aus Deutschland und dem Ausland zugegangen sind, haben sich auch mehrere Zuschriften gesellt, für die ich nicht, wie für jene, durch einzelne Zusendungen meinen Dank aussprechen kann. So sei es mir vergönnt, dies an der vorliegenden Stelle zu tun.

Eine mich durch Inhalt und Ton tief bewegende Adresse, die im Namen des Deutschen Gymnasialvereins an mich gerichtet und von allen Vorstandsmitgliedern unterzeichnet ist, hat mir die Ehrenmitgliedschaft übertragen. Ich gedenke ferner der Beglückwünschungen durch die Berliner Vereinigung und den Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums, welch letzterer dieser Ehrung eine neue in dem zuletzt erschienenen Heft seiner Mitteilungen hinzugefügt hat, — gedenke der Gratulationen des bayerischen und des sächsischen Gymnasiallehrervereins, des schwedischen humanistischen Bundes und der Anhänger der humanistischen Schulbildung in Kristiania.

Für diese Kundgebungen hier meine wärmste Erkenntlichkeit zum Ausdruck zu bringen, werde ich auch durch den Gedanken veranlaßt, daß sie keineswegs bloß persönliche Bedeutung haben. Denn sie legen zugleich in erfreulichster Weise Zeugnis dafür ab, daß die Verteidiger der gymnasialen Erziehung in verschiedenen Kulturstaaten gegenüber dem sinnlosen Schreien nach radikalen Umgestaltungen des höheren Schulwesens treu zusammen stehen.

Ich möchte aber beim Rückblick auf die mehr als 40 Jahre meiner auf Erhaltung und Hebung der humanistischen Schulbildung gerichteten Bestrebungen Dank nicht nur für die mir gewordene Anerkennung sagen, sondern ebenso aufrichtigen für die reiche Anregung und höchst wirksame Unterstützung, die mir zuteil geworden sind.

Als ich nach Zeiten schwerer Krankheit 1864 in die Schweiz übersiedelte und mich auf Antrieb Köchlys an der Zürcher Universität habilitierte, auch kurz darauf Beschäftigung am Zürcher Obergymnasium übernahm, da plante ich ein ruhiges Lehrerleben verbunden mit wissenschaftlicher Forschung. Bald aber wurde ich durch verschiedene Erfahrungen auf die Gefahren hingewiesen, die den klassischen Unterricht in der Schweiz bedrohten, und der Umstand, daß mich der schweizerische Gymnasiallehrerverein für eine ihrer Versammlungen zum Referenten über die Organisation des gymnasialen Lehrplans bestimmte und mir die Redaktion der Jahreshefte des Vereins übertrug, stellte mich mitten in den entbrannten Kampf, in dem ich mich der Bundesgenossenschaft hervorragendster schweizerischer Schulmänner erfreute.

1872 nach Heidelberg berufen und durch die mir hier zufallenden, ungemein zusagenden Aufgaben völlig in Anspruch genommen, erblickte ich zunächst keinen Anlaß zur Fortsetzung der im Lande der Eidgenossen begonnenen über die Amtstätigkeit hinausgehenden Betätigung. Doch auch in Deutschland zeigten sich in den achtziger Jahren Erscheinungen, die ganz dringend zur Abwehr riefen. Wie nun bei der Verbreitung der „Heidelberger Erklärung", bei der Begründung dieser Zeitschrift und endlich bei der Ausbreitung des während der Berliner Dezemberkonferenz gegründeten deutschen Gymnasialvereins keineswegs bloß Schulmänner sich eifrig beteiligten, sondern Leute der verschiedensten höheren Berufe in ganz Deutschland und darunter nicht wenige, die alle Zeit für unsere Nation ein Gegenstand des Stolzes sein werden, ein Theodor Mommsen, ein Eduard Zeller, — das ist einer meiner schönsten und in besonderem Grade zu Dank stimmenden Erinnerungsschätze. Muß ich mir doch sagen, daß die Stimme des zwar auf einem der besten preußischen Gymnasien Vorgebildeten, der aber nie in den preußischen Schuldienst getreten ist und fast ein Jahrzehnt außerhalb Deutschlands tätig gewesen war, wenigstens in Norddeutschland völlig erfolglos verhallt sein würde, wenn ihr nicht alsbald solche Zustimmung und Unterstützung zuteil geworden wäre.

Nun ist für mich der Abend hereingebrochen, und wer weiß, wie bald die Nacht folgt, da Niemand wirken kann. Daß ich bis dahin, soweit meine Kräfte reichen, der Sache

weiter dienen werde, der ich acht Lustren gedient, brauche ich wohl eigentlich nicht zu sagen. Daß ich es mit Freudigkeit tun werde, bewirkt außer Anderem der Blick auf die große Zahl jüngerer Männer in unseren Reihen, die in ihrer Gesinnung fest und ebenso kampftüchtig, wie kampfbereit sind. G. Uhlig.

Literarische Anzeigen.

Deutsche Poetik, von Dr. **Rudolf Lehmann,** Professor an der Königl. Akademie in Posen, München 1908, C. H. Beck'sche Verlagshandlung, groß 4°, 264 S., geb. 6 Mk.

Wir haben die Bedeutung des großangelegten „Handbuchs des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgegeben von Dr. Adolf Matthias", von welchem dieses Werk des 3. Bandes 2. Teil bildet, bei einer ersten Besprechung darin gefunden, daß es die Lehrer des Deutschen auf den verschiedenen Gebieten ihrer Wissenschaft genau und in die Tiefe gehend orientiere und hier über alle Momente dieses seiner Natur nach sehr vielseitigen Unterrichts unterrichte — ihnen zum allseitigen Studium der deutschen Sprache die Möglichkeit in gediegenen und erschwingbaren Hilfsmitteln biete. In diesem Sinne ist es, daß es mittelbar auch der Schule d. h. den Schülern zu gut kommt. Dies gilt in hohem Maße auch von dem vorliegenden Werk: wir empfehlen das tiefdurchdachte Buch aber nicht bloß denen, die den deutschen Unterricht der höheren Klassen verwalten. Auch der Lehrer, der etwa Homer oder Sophokles interpretiert, würde wohl tun, es zu studieren und seinen Betrachtungen im 3. Teil etwa, über die Gattungen der Poesie (12. und 14. epische und dramatische Poesie), nachdenkend zu folgen: es wäre vielleicht fruchtbarer, als die neuesten Antworten auf die große Homerische Frage zu lesen, die bekanntlich nicht abreißen und an kein alle befriedigendes Ziel gelangen können. Dem Verfasser steht eine große Belesenheit in der Literatur über Poetik und namentlich in ihren Substraten, der lebendigen Poesie, und zwar nicht bloß der gesamten deutschen, sondern auch der unserer Nation zum Besitze gewordenen fremden zu Gebote, und je mehr der Leser selbst von Vertrautheit mit dieser lebendigen Poesie mitbringt, desto größeren Gewinn wird er von der Lektüre dieses Buches haben, von dem wir nur sagen können, daß wer es gelesen über vieles aufgeklärt, unterrichtet worden ist, vieles namentlich auch über die Literatur der Gegenwart gelernt und im ganzen und im einzelnen nicht weniges für seinen Unterricht gewonnen hat — vor allem das wichtigste, die Anregung meinen wir, das eigene Denken auf diesen Gegenstand, die Theorie des Dichterisch-Schönen zu richten. Namentlich, glaube ich, sind wir dem Verfasser dafür verpflichtet, daß er die Poetik von der Schablone befreit und jenseits der herkömmlichen Schulausdrücke ihr Wesen zu ergründen gesucht und ihr so auch für die Schule neues Leben eingeflößt hat. O. Jäger.

G. Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten, kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häßlichen. Ein Hilfsbuch für alle, die sich öffentlich der deutschen Sprache bedienen. 4. verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Wilhelm Grunow. 1908, 463 S., groß 8°, 2 Mk. 50.

Wir begrüßen es mit Freude, daß dieses hervorragend gute und nützliche Buch seit 1891, wo es seine Mission angetreten, nunmehr zum 4. Male, und zwar in äußerst gefälliger Ausstattung, seine Klärungsarbeit aufnimmt. Es ist für jedermann, der deutsch schreibt oder schreiben will; für den Lehrer, nicht bloß des Deutschen, ist es, möchten wir sagen, eine besondere Wohltat. Von der berühmten dürren und toten Grammatik, die man uns so oft vorhält, ist hier nichts zu finden: sie ist hier vielmehr frisch und lebendig und vergnüglich zu lesen, und wir meinen ein Vergnügen nicht im gewöhnlichen Sinn, sondern in dem, in welchem es zugleich Gewinn bedeutet. Experto credas: wo man ein umfangreicheres Werk etwa für eine neue Auflage durchzusehen hat, ist es äußerst ratsam, seinen Sankt Wustmann sich gegenwärtig zu halten und in Fällen, wo man zweifelt, zu Rate zu ziehen, was durch das Inhaltsverzeichnis am Anfang so erleichtert wird, daß man in der Regel gar nicht nötig hat, in dem gleichfalls genauen und ausführlichen alphabetischen Wortregister am Schlusse des Buchs nachzusuchen. Der entsprechende Rat gilt auch für die korrigierenden Lehrer. Wustmann rät oder, da er wie billig nachdrücklich und unumwunden schreibt, gibt die Weisung, nicht für das Papier, sondern für das Ohr des Lesers zu schreiben, und dem wird man im allgemeinen sicher zustimmen müssen. Doch möchten wir hier eine kleine Einschränkung machen, die z. B. den von Wustmann so hart verklagten Relativen „welcher, welcher letztere, derjenige welcher" einigermaßen zu gut kommen mag. Unsere heutige Sprache hat sich bekanntlich nicht, wie die römische, durch die öffentliche Rede oder an der öffentlichen Rede und nicht wie die griechische am lebendigen Gespräch, sondern in den Kanzleien und in der Stube der Gelehrten, als Schriftsprache, wie man bezeichnend sagt, entwickelt und dies gibt mancher Form und mancher Wendung ein gewisses historisches Recht: es wird nicht gelingen, das welcher und derjenige und derselbe und letzterer und anderes ganz vor die Türe zu setzen. Es ist hier nicht am Platze, wie von manchen schon geschehen, im einzelnen die übrigens

seltenen Fälle zu nennen und zu prüfen, in denen Wustmann der reformatorische Eifer etwas zu weit geführt hat. Wir haben, angeregt durch ihn, bei neuen Auflagen, die seit 1891 etwa in unserem Bereich erschienen sind, viele hunderte dieser bescholtenen Dinger an die Luft gesetzt und z. B. das welcher, welche, welches mit der, die, das ersetzt, haben uns aber überzeugt, daß sie auch an manchen Stellen geduldet werden müssen, weil die Schriftsprache nicht überall bloß das Ohr zu fragen hat, sondern auch einiges eigene Recht und einige besondere Pflichten besitzt, ein Recht, das man nicht ohne Schaden für den Sinn und den Wohlklang — denn auch das geschriebene Wort hat einen solchen, so parador das klingen mag — verletzen kann. Doch das ist ein etwas weittragendes Kapitel, das wir hier nicht anzuschneiden das Recht, vielleicht auch nicht die ausreichende Fähigkeit haben: wir begnügen uns also damit, nochmals uns als dankbare Leser und Schüler des erfreulichen Buches zu bekennen. O. Jäger.

Th. Zielinski, Cicero im Wandel der Jahrhunderte. 2. vermehrte Auflage. 1908. Leipzig, Teubner. 453 S.

Während die erste, 1897 erschienene Auflage, die aus einem Vortrage entstanden ist, nur 102 Seiten, einschließlich der zahlreichen Anmerkungen, umfaßte, ist die zweite zu einem stattlichen, auch äußerlich hübsch ausgestatteten Werke angewachsen, sodaß den Verfasser selbst Zweifel befällt, ob der Wegfall des „anerkannten Hauptvorzugs", der Kürze, seinem Buche nicht Abbruch tun möchte. Wir wollen von vornherein den Verfasser in dieser Hinsicht beruhigen. Sein Werk zeigt ihn noch mehr als beim ersten Erscheinen als einen Mann von staunenswerter Belesenheit, scharfer Beobachtungsgabe und sicherster Sprachbeherrschung; gerade der letzte Vorzug muß vor allem betont werden, da Zielinski, von Abstammung ein Pole, das Deutsche nicht als seine Muttersprache gebraucht. Der Stil ist lebhaft und bilderreich, gelegentlich an Fremdwörtern etwas überreich, sodaß nicht alle Leser folgen können, wenn er von der realistischen „Picaresca" Petrons redet. Was den Inhalt betrifft, so verhält sich die erste Auflage zur zweiten etwa, wie die Disposition zur Ausführung. In der Polemik ist hier und da etwas gemildert, wie der Ausfall gegen den verstorbenen Nerrlich, was dem Gesamteindruck nur zu gute kommt. Wir mustern nunmehr das Werk, dessen ersten Entwurf wir als bekannt voraussetzen, gerade auf die neuen Abschnitte hin durch. Verfasser will nachweisen, was „die Zeit der Ausbreitung des Christentums, die Renaissance und die Aufklärung mit der Revolution" Ciceros Einfluß verdankt. Nach der allgemeinen Charakteristik ist neu eingeschoben das Kapitel von dem Nachleben in Legende und Historie, wobei die verloren gegangene Biographie Tiros als „fein sauber geeckermannt" charakterisiert wird. Ebenso neu ist der 3. Abschnitt von der Wirkung Ciceros als Stilmuster mit einer treffenden Polemik gegen O. Schröder und im Anschluß an Wendt; Verfasser nennt die von ihm bekämpfte Richtung der beabsichtigten Einfachheit „Simplismus". Der 4. Abschnitt bringt dann das Nachleben Ciceros in der Rhetorik, der 5. in der Philosophie; Verfasser verteidigt den skeptischen Eklektizismus Ciceros und glaubt gerade hierin einen Beweis für sein wahrhaft wissenschaftliches Streben zu erkennen. In der Behandlung der Ethik stützt er sich auf Paulsen, dessen Einteilung in Pflichtenlehre und Güterlehre er zu Grunde legt; von jener handelt der 6. Abschnitt, der ein ausführliches Referat über die philosophischen Schriften bringt, besonders „die fünfte Tusculane, die Eroika der römischen Philosophie". Erst im 7. Abschnitt findet sich Verfasser zu dem Einfluß auf das Christentum zurück, wobei ein Absatz über den Octavius des Minucius Felix eingeschoben ist, die „Jungfernrede des lateinischen Christentums". Neu sind die Ausführungen über Arnobius und Lactanz; dabei polemisiert er gegen Schanz' Auffassung Ciceros und empfiehlt das Buch „Das klassische Ideal" von E. und A. Horneffer, von dem wir später handeln werden. Seine Stellung zu Augustinus, gegen den er für Pelagius eintritt, können wir nicht teilen. Der 8. Abschnitt resümiert das Ergebnis mit der beachtenswerten Bemerkung, daß sich offenbar die Ableitung aus griechischen Quellen als zeugungskräftiger erwiesen hat, als die ursprünglichen Quellen. Der Abschnitt 10 behandelt Cicero als Persönlichkeit an der Hand seiner Schriften, etwa in dem Sinne wie seiner Zeit Max Schneidewin in seinem weitschichtigen Buche. Im 11. Kapitel kommt er zum Humanismus, wobei fortwährend Erweiterungen unterlaufen, darunter eine Auseinandersetzung mit Norden über das Verhältnis des Humanisten-Lateins zu den modernen Sprachen. Interessant ist ein Zitat aus Kopernikus, in dem dieser gesteht, daß er zuerst durch eine Stelle bei Cicero auf die Bewegung der Erde um die Sonne aufmerksam gemacht sei. Cicero wirkte eben dadurch, daß er „die Ergebnisse fremder Forschung durch das Medium seines Herzens hindurch erwärmend und belebend auf die Nachwelt wirken ließ". Zwei ausführliche Kapitel sind dem Einfluß Ciceros auf die englische Aufklärung gewidmet; sie schließen mit dem Zitat aus Hume, worin dieser bekennt, die Offizien bei all seinem Denken im Auge gehabt zu haben. Kapitel 18 kommt dann zu Voltaire und Friedrich dem Großen, Kapitel 19 zu Mirabeau und den anderen großen Rednern der Revolution, wobei der vorbildlichen Wirkungen einzelner Reden gedacht wird. Im 20. Abschnitt wird die Reform des Strafprozesses erwähnt, bei der Cicero Pate gestanden hat. Dazu kommen 339 Anmer-

kungen, die sich teilweise zu Exkursen ausgewachsen haben, und zwei sorgfältige Register. Zu tadeln ist an der sonst vorzüglichen Ausstattung nur das Bild Ciceros auf dem Buchdeckel, das allerdings der feinen Beschreibung auf S. 13 durchaus nicht entspricht. Alles in allem, ein Werk ersten Ranges, das allen, die das Glück haben, Ciceros Schriften zu erklären, auf das wärmste zu empfehlen ist, insbesondere aber auch den „Modernen“, die wissenschaftlicher Belehrung noch zugänglich sind.

Th. Zielinski, Die Antike und wir. Vorlesungen. Autorisierte Uebersetzung von E. Schoeler. Leipzig, Dieterich (Th. Weicher), 1905. 126 S.

Wir glauben um Entschuldigung dafür bitten zu müssen, daß eine so gehaltvolle Schrift erst so spät angezeigt wird. Die Veranlassung zu dieser bemerkenswerten Apologie der klassischen Studien ist die Einrichtung von Vorträgen für ein gebildetes Publikum, insbesondere Petersburger Abiturienten, die der Initiative des Kuratorgehilfen Latyschew zu verdanken ist. Nach diesem Zweck bemißt sich die Behandlung des Themas, die stark den rhetorischen Charakter zur Schau trägt, auch eine gewisse Breite nicht verkennen läßt, die der Auffassungskraft der jugendlichen Hörer entspricht. Bekanntlich ist das russische Gymnasium durch die „Reform“ der neunziger Jahre in Grund und Boden verwüstet worden, wobei dem Rückgang der Intelligenz der sittliche Verfall auf dem Fuße folgte. Um so anerkennenswerter ist es, wenn der Verfasser, ein treuer Sohn seiner Heimat, sich mit gewaltiger Kraft dem Streben entgegenwirft, das man heute, wie zu Goethes Zeiten, den Geist der Zeit nennt, d. h. „der Herren eigener Geist, in dem die Zeiten sich bespiegeln“. In acht Vorlesungen erledigt er seine Aufgabe in der ihm eigenen lebendigen, stellenweise pikanten Art des Vortrages, mit packenden Bildern, drastischen Vergleichen, schlagendem Witze, dabei aber stets durch die tiefste Auffassung der philologischen Wissenschaft und ihrer schulmäßigen Behandlung geleitet. Die Philologie ist darum nicht zu verwerfen, weil einige Schulen nichts taugen; denn, „ich weiß auch, daß, wenn es in der Türkei mit dem Sanitätswesen schlecht bestellt ist, daraus noch lange nicht folgt, daß die Medizin nichts taugt“. Verfasser ist Gegner des Klassizismus, aber Anhänger der historischen Auffassung des Altertums; die Antike soll uns nicht Norm, sondern Same sein. Eine Menge scharf treffender Beobachtungen tritt allerorten dem Leser entgegen, so z. B. der Vergleich des Nährwerts der klassischen und der modernen Sprachen, der der Aufmerksamkeit gewisser enthusiastischer Neuphilologen und Deutschtümler zu empfehlen ist, insbesondere dem Verfasser der „Geschichte des deutschen Unterrichts“. Scharf wird das logische Element des griechisch-lateinischen Sprachunterrichts betont, die größere Sinnlichkeit des Wortvorrats, die Pflege des Wahrheitssinns in der Behandlung der Quellenschriftsteller, mit einem Worte der Logos, der so recht das besondere Merkmal der Antike ist. Verfasser kennt nur einen Feind echter Bildung, die Einheitsschule. Wir auch. Freilich bietet das Buch nach seiner Art „nur ein Gläschen aus dem Faß voll Verleumdung, die die heutige Publizistik über uns ergießt“. Dies geht auf das Konto der Herren Bonus, Gurlitt & Cie. Aber „eine leichte Schule ist ein soziales Verbrechen“; die „Selektion“ ist geradezu die Aufgabe der höheren Schulen. Das Buch schließt sinnig mit einem Mythus nach Platons Art von den Brüdern Orientius und Occidentius.

Ernst und **August Horneffer, Das klassische Ideal.** Reden und Aufsätze. Leipzig, Zeitler. 1906. 357 S. 2. und 3. Aufl. Ein seltsames Buch:

πρόσθε λέων, ὄπιθεν δὲ δράκων.

Die beiden Verfasser sind die Führer einer religiösen, antikirchlichen Bewegung in Cassel, die auf Nietzsches Spuren den Weg zu einer neuen Religion und Sittlichkeit sucht. Diesen Bestrebungen sind die Aufsätze des 2. Teils gewidmet, denen wir grundsätzlich ablehnend gegenüberstehen. Anders steht es um die Kapitel der ersten Hälfte, die „Vorbilder“, „Cicero und die Gegenwart“, „Zur antiken Lyrik“ überschrieben sind. In ihnen offenbart sich ein feines, sinniges Verständnis des klassischen Altertums, sodaß sich Zielinski mit Recht auf diese Schrift beruft. Was August Horneffer über Cicero sagt, gehört überhaupt zu dem Besten, was über den vielgescholtenen Mann geschrieben ist. Vor allem verdient Beachtung, was der Verfasser über Mommsens Cicero-Karikatur sagt. Es erscheint angebracht, einmal ernsthaft zu untersuchen, worauf im Grunde Mommsens Abneigung gegen Cicero beruht. Nicht Cicero, sondern Mommsen sollte der Gegenstand einer Studie sein, sowie ich selbst vor Jahren Drumann zu charakterisieren versucht habe (Zeitschr. für Gymnasialwesen 1890). Es wird der Verehrung für den großen Forscher und Darsteller keinen Abbruch tun, wenn einmal die Frage nach der Berechtigung von Mommsens Cicerokritik ernsthaft beantwortet wird. Frappant ist bei Horneffer namentlich die Vergleichung Mommsens mit D. F. Strauß. Was aber die Leser dieser Zeitschrift besonders interessieren dürfte, das ist die Tatsache, daß sich in der Schätzung des Altertums, namentlich außerhalb der zünftigen Sphäre, ein Umschwung vorbereitet. Ebenso urteilte O. Immisch in seinem prächtigen Zwickauer Vortrage. Auf der diesjährigen Versammlung der Goethegesellschaft wurde erzählt, daß ein bekannter moderner Verlag Luxusausgaben des Homer und Horaz in Uebersetzung plant, ein Beweis, daß diese Lektüre auch von Modernen geschätzt wird. In diese Entwicklungsreihe ist auch das hier angezeigte Buch einzustellen, das nicht nur

zu den Griechen, sondern auch zu den Römern den Weg wiederfinden will. Daß Horneffer auf Philologen und Schulmänner nicht gut zu sprechen ist, schadet zur Zeit nichts; wir sind es gewohnt. Die Hauptsache ist, daß allerorten aufrichtige Schätzung der Antike in die Erscheinung tritt. Und damit verbindet sich eine ebenso aufrichtige Abneigung gegen die verstiegene Teutomanie. Man höre! „Es ist ein Unding und weder möglich noch wünschenswert im Sinn der Kultur, mit autochthonen Faseleien der Kunst zu Hülfe zu kommen". Das mögen sich die Deutscherzieher von Weimar hinter die Ohren schreiben. Aus diesem Gesichtspunkt sei das Buch, das gut geschrieben ist und ernsthaften Leuten manches zu denken gibt, bestens empfohlen.

Friedrich Aly.

Joh. Adam Horn, Goethes Jugendfreund, herausgegeben von **H. Pallmann,** Leipzig, Inselverlag 1908. II. 145 S.

Goethe hat in seiner Lebensbeschreibung mit liebenswürdigem Humor den Freundeskreis geschildert, in dem er sich vor seiner Uebersiedlung nach Leipzig von den Aufregungen des Gretchenhandels erholte. Der Lustigmacher dieses Kreises war der Sohn des Stadtkanzlisten, J. A. Horn, seiner kleinen Gestalt wegen „das Hörnchen" genannt. Er studierte seiner Zeit mit Goethe zusammen in Leipzig Jurisprudenz, verliebte sich in Constanzia Breitkopf, ohne doch in dem vornehmen Leipziger Hause festen Fuß zu fassen, und promovierte 1770 zu Gießen mit einer privatrechtlichen Arbeit; 1778 war er zu Frankfurt Gerichtsschreiber und beiratete eine Frankfurter Bürgerstochter; er beschäftigte sich in seinen Mußestunden eifrig mit schöner Literatur und durfte noch 1805 Aug. Goethe, „dem Sohne seines edlen Jugendfreundes", ein paar unbedeutende Verse ins Stammbuch schreiben. Am 9. IV. 1806 ist er gestorben.

Das ist das Wichtigste, was P. bei allem Spüreifer herausgebracht hat; Anregung zu seinen Forschungen gab ihm die Entdeckung von Horns wider seinen Willen bei Eßlinger in Frankfurt 1766 unvollständig gedruckten, dann zurückgezogenen und höchst seltenen Schriften. Ob es nötig war, diese „Jugendlichen Ausarbeitungen bey müßigen Stunden" neuzudrucken, darf wohl bezweifelt werden: geistlose Mittelmäßigkeit ergeht sich mit ermüdender Breite in schlechtgebauten Alexandrinern oder anakreontischen Strophen und reimfreien Zeilen über Modethemata; alte Witze werden in Fabelform vorgetragen; ihre Pointe läßt uns kalt und, wo sie ans Zotenhafte streifen, fehlt jede Grazie. Die „Abschieds-Rede, gehalten am 8. Sept. 1765, als sich die wöchentliche Zusammenkunft auf dem Hörsaal trennte, und als etliche gute Freunde Frankfurt verließen" wendet sich auch an Goethe, verrät aber nichts darüber, „wie es bei den Sitzungen im Hörsaal" zuging. Und das von Goethe ausführlich erwähnte komische „Heldenepos" Horns, das eine Schlittenfahrt in Alexandrinern beschrieb, ist nicht zu finden; das langweilige Machwerk über das „Pochspiel" bietet keinen Ersatz und fast scheint es, als hätte Goethe irrtümlich eine eigne, verlorene Nachahmung des „Lockenraubes" dem Freunde zugeschrieben. Seinen Briefwechsel mit Horn hat Goethe verbrannt, und die von P. abgedruckten Briefe, deren wichtigste Stellen schon O. Jahn bekannt gemacht hatte, rechtfertigen sein Verfahren; interessieren können sie uns nur, insofern sie einiges Licht auf Goethes Verhältnis zu Kätchen Schönkopf werfen. Darauf scheint sich denn auch ein mit „H" unterzeichnetes Gedicht in Eberts Wochenschrift Fidibus zu beziehen (P. S. 39).

Was an Pallmanns Büchlein das meiste Aufsehen erregen dürfte, ist die Tatsache, daß in der überaus seltenen Wochenschrift „Der Unsichtbare", Frankfurt 1765 und 1766, zwei mit „—e" bezw. „= = =e" gezeichnete Gedichte stehen, die Goethe selbst zum Verfasser haben könnten, da sie auf seine aus „Dichtung und Wahrheit" bekannten gesellschaftlichen Nöte (Kleidung, Sprache, Spiel) in der Leipziger Fuchsenzeit und auf Gottscheds Verhältnis zu Schönaich anspielen. Doch müßten sie dann notwendig 1766 erschienen sein und Pallmann sagt uns nicht, ob er Nr. 30 und Nr. 7 des 1. oder 2. Jahrganges meint. — Alles in allem ist der reale Ertrag der fleißigen Arbeit gering, aber der Verfasser hat doch das Verdienst, uns in die nicht immer erfreuliche geistige Atmosphäre zurückzuversetzen, in der Goethe seine ersten Studienjahre verlebte.

Robert Petsch.

Staat und Gesellschaft der neueren Zeit (bis zur französischen Revolution) von **Fr. von Bezold, Eberhard Gothein, Reinhold Koser.** 1908. B. G. Teubner. 349 S., geh. 9 Mk., geb. 11 Mk.

Was in diesem jüngst erschienenen Bande des von Paul Hinneberg herausgegebenen Werkes „Die Kultur der Gegenwart, ihre Entwicklung und ihre Ziele" die Namen der Verfasser der einzelnen Teile versprechen, erfüllt sich dem Leser in reichstem Maße.

Staat und Gesellschaft des Reformationszeitalters vom Verf. der Geschichte der deutschen Reformation behandelt, Staat und Ges. des Zeitalters der Gegenreformation von Eb. Gothein und St. und G. zur Höhezeit des Absolutismus von Reinh. Koser dargestellt sind nach Inhalt wie Form glänzende Leistungen, deren Lektüre zu unterbrechen einem schwer fällt und zu denen, glauben wir, Viele bald nach Durchlesung wieder greifen werden. Was uns in dem

ersten, von Fr. v. Bezold verfaßten Teil am meisten gefesselt hat, ist der Abschnitt, der den Titel „Die gesellschaftlichen Wandlungen und die neue Geisteskultur" (im Reformationszeitalter) trägt und nach den verschiedensten Richtungen neue Einblicke giebt. Daß der Nationalökonom Gothein in gleichem Maße Kulturhistoriker ist und auf den Gebieten der Geschichte der Renaissance und der des Jesuitenordens die umfassendsten und tiefgehendsten Studien gemacht hat, weiß man und wird gleichwohl in dem zweiten Teil des vorliegenden Bandes erstaunt sein über diesen Umfang speziellster Kenntnisse. Uns ist das am meisten begegnet in den Kapiteln über die Mystik und die Askese der Gegenreformation und über Kunst und Literatur unter dem Einfluß dieser religiösen Bewegung. In Kosers Darlegungen endlich werden wohl auch Andere am meisten anziehen die Abschnitte über die soziale Schichtung und die Vorherrschaft der französischen Bildung in der Höhezeit des Absolutismus, sowie die Schlußbetrachtungen über Friedrich den Großen.

Eine eingehende Besprechung hoffen wir in einiger Zeit aus anderer Feder bringen zu können. U.

Singular und Plural. Forschungen über Form und Geschichte der griechischen Poesie von **Kurt Witte.** B. G. Teubner 1907. VIII 270 S., geh. 8 Mk

Man hat im Deutschen und anderen modernen Sprachen den pluralis maiestatis, und man hat daneben den pluralis modestiae (ein „wir" klingt z. B. in Rezensionen ungleich bescheidener als „ich"); in dem Umfang aber, wie in den antiken Sprachen der pluralis pro singulari auftritt, kennt ihn unseres Wissens keine moderne Sprache. Dieser Brauch ist schon vielfach mit Beschränkung auf einzelne Autoren behandelt worden und hat dabei recht verschiedene Erklärungen erfahren Es ist ein rühmenswertes Verdienst der oben genannten, ungemein fleißigen und interessanten Arbeit, die Beobachtung gleichmäßig auf alle älteren griechischen Dichter ausgedehnt und auf Grund des reichen gesammelten Materials methodisch den Gründen der Erscheinung nachgespürt zu haben. Im Unterricht pflegt sie einfach mit der Benennung „ein poetischer Plural" abgetan zu werden: den Dichtern ist ja schon nach antiker Doktrin in weitestem Umfang Abweichung von der Norm gestattet; daß aber schrankenlose Willkür auch bei der vorliegenden Enallage numerorum nicht gewaltet haben kann, wird Jedermann von vornherein zugeben. Nun sind die Fragen zu lösen, was den Poeten bei den einzelnen Worten das Recht gegeben habe, den Plural statt des Singulars anzuwenden, und was sie im einzelnen Fall veranlaßt habe, von diesem Recht Gebrauch zu machen. Die Gründe sondern sich in äußerliche und innerliche Zu den ersteren gehört vor Allem die durch Rhythmus und Prosodie ausgeübte Nötigung; und dem Einfluß des Metrums auf das Vorkommen der Erscheinung, der bisher durchaus nicht genügend in's Auge gefaßt war, hat Witte spezielle Aufmerksamkeit gewidmet. Zu den innerlichen Gründen zählt in erster Linie der zu pluralischer Vorstellung neigende Begriff der einzelnen Wörter. Wittes Untersuchung erstreckt sich auf Homer, Hesiod, die homerischen Hymnen, die Batrachomachie, Pindar, die Tragiker und Aristophanes, anhangsweise auch auf Apollonios von Rhodos und einige Prosaschriftsteller, unter denen Herodot und Platon ungleich reicher an solchen Pluralen sind, als Thukydides und die attischen Redner. — Einzelnen Aufstellungen des Buches wird zweifellos widersprochen werden, aber keiner, der sich mit der griechischen Dichtersprache beschäftigt, darf es unbeachtet lassen. U.

Verzeichnis neuerdings eingesandter Bücher

mit und ohne Kritik.

Zur Geschichte der Pädagogik.

Monumenta Germaniae paedagogica. Begründet von Karl Kehrbach, herausgeg. von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Band XLIII Andrea Guarnas Bellum grammaticale und seine Nachahmungen, herausgeg. von Johannes Bolte. Berlin, A. Hofmann 1908. 307 S. 11 Mk. — Eine grammatica militans, eine treffliche, haben wir in unserer Zeit erhalten; aber recht wenige Philologen haben wohl bisher von dem 1511 zuerst gedruckten bellum grammaticale und von seinem Verfasser Andrea Guarna von Cremona eine Ahnung gehabt: und doch hat dieser durch jenes Werk einst Weltruf besessen: konnte doch der jetzige Herausgeber aus dem 16. Jahrhundert 75, aus dem 17. 26, aus dem 18. noch 4, aus dem 19. 2 Ausgaben verzeichnen und unter ihnen 13 in Italien, 60 in Deutschland, der Schweiz und den Niederlanden, 28 in Frankreich, 4 in Schweden und Finnland, je eine in Dänemark, Spanien und Schottland erschienene. Und zu den Ausgaben gesellen sich als gleich bedeutungsvolle Zeugen für die Beliebtheit des Buches zahlreiche Nachahmungen und Uebersetzungen. Die ungemein große Mühe, das Material für eine

Neuausgabe des Bellum und der meisten Nachahmungen zu sammeln hat der durch mannigfache Editionsarbeiten, besonders auch solche auf dem Gebiete der mittelalterlichen lateinischen Literatur wohlbekannte Berliner Gymnasialoberlehrer Prof. Dr. Johannes Bolte auf sich genommen, durch Rat und Tat dabei von unserem verstorbenen Kehrbach unterstützt, und hat nun auf Grund dieser Vorarbeiten einen musterhaften Neudruck veranstaltet, dem Untersuchungen über Guarnas Person, die Bearbeitungen, Uebersetzungen, Dramatisierungen, Nachwirkungen seines Werkes vorausgeschickt und höchst genaue bibliographische Zusammenstellungen angeschlossen sind. Es scheint aber am Platz auch zu sagen, worum es sich in diesem Bellum handelt. Nicht etwa ein Kampf der Grammatici gegen ungrammatische Seelen wird hier vorgeführt, sondern ein blutiger Streit zwischen dem Nomen und dem Verbum um die Priorität, eine Frage, die schon von alexandrinischen Grammatikern lebhaft diskutiert worden ist und auch unter den modernen Sprachforschern einander entgegengesetzte Antworten erhalten hat, deren Diskussion aber in dem Guarnaschen Werk einen besonderen Reiz durch die völlig durchgeführte lustige Personifikation der genannten Redeteile und derjenigen bekommt, die teils dem Verbum, teils dem Nomen als Trabanten Hilfe leisten.

Festschrift zum 50jährigen Jubiläum des Kgl. Wilhelmsgymnasiums [in Berlin], veröffentlicht von seinem Lehrerkollegium. Berlin, Trowitzsch 1908. 206 S. 1,50 Mk. — Das Kgl. Wilhelmsgymnasium in den Jahren 1858—1908, Festschrift zum 17. Mai 1908 von Prof. Dr. Emil Schmiele. Berlin, Trowitzsch 1908. 223 S. 1,50 Mk. — Die erstere Schrift enthält eine Sammlung wissenschaftlicher Abhandlungen, denen (zum Entsetzen der Deutschtümler) eine lateinische Ode Ad Manes Divi Guilelmi Magni in alkäischem Maß von Direktor Leuchtenberger und die sehr gelungene Uebersetzung des fünften Gesanges von Goethes Hermann und Dorothea in griechische Hexameter von Hans Draheim vorausgeschickt sind. Die Abhandlungen sind folgende: Textgleichungen aus dem Gebiet der Kegelschnitte von Th. Harmuth, Friedrich der Große und William Pitt von V. Heydemann, Ein Hochverratsprozeß gegen Abt Petrus von Fossanova a. d. Jahr 1284 von K. Köhler, Ueber religiöses Interesse von G. Leuchtenberger, La gloire posthume de Béranger von O. Matthiae, Die Spanheimgesellschaft in Berlin von Ferd. Petri, Proben neuarabischer Volkspoesie aus Palästina von G. Rothstein, Die Bildersprache in Quintilians X. Buche der Institutio oratoria von H. Steinberg, Zum Rechenunterricht in VI nebst einigen geschichtlichen Bemerkungen von A. Wehle.

Das Städtische Gymnasium in Danzig von 1858—1908. Festschrift zur Feier des 350jährigen Bestehens von Prof. Dr. Georg Schoemann. Danzig 1908. 98 S. — Von besonderem Interesse dürften hier die biographischen Notizen über die Direktoren und Lehrer sein, die während des genannten Zeitraumes an diesem Gymnasium tätig gewesen sind, das durch hervorragende an ihm wirkende Gelehrte und Pädagogen mit Recht einen bedeutenden Ruf erlangt hat.

Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen in Deutschland, Oesterreich und der Schweiz. Uebersicht der Entwicklung im 19. Jahrhundert und Versuch einer Darstellung der Aufgaben für die Zukunft von Dr. Richard Ullrich, Oberlehrer am Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster. Mit Programmbibliographie und einem Verzeichnis ausgewählter Programme von 1824—1906 (1907). Berlin, Weidmann 1908. 767 S. 12 Mk. — Das Programmwesen in Ländern deutscher Zunge gehört seit mehreren Jahren ebenfalls zu den Gegenständen der Organisation des höheren Schulunterrichts, über die gestritten wird: speziell die Weiterexistenz der beiliegenden Abhandlungen betrifft der Streit. Die einen fordern die vollständige Beseitigung dieser, andere legen hohen Wert auf sie, nicht bloß auf Erörterungen, die der Aufklärung der Eltern über die Zwecke der Schule dienen sollen, und solche, die weiterer Belehrung der Schüler bestimmt sind, sondern recht sehr auf auch solche, die Resultate wissenschaftlicher Forschung auf den verschiedensten von den Kollegen bearbeiteten Gebieten veröffentlichen und im allgemeinen weder für das Eltern- noch für das Schülerpublikum irgend welche Bedeutung haben. Es ist bekannt, daß der uns zu früh entrissene Paulsen speziell für diese specimina doctrinae mit Entschiedenheit eintrat entsprechend seiner Forderung, daß der Gymnasiallehrerstand ein an der wissenschaftlichen Forschung beteiligter Stand sein müsse. Höchst erwünscht ist nun für die Klärung der Beilagen-Frage und viele andere, die die Ordnung des Programmwesens betreffen, die Arbeit Ullrichs gekommen, ein Werk, das nicht bloß einen staunenswerten Grad von Ausdauer und Genauigkeit in der Beschaffung des historischen Materials zeigt und infolge dessen einen höchst wesentlichen Beitrag zur Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland während des verflossenen Jahrhunderts geleistet hat, sondern zugleich so verständige Vorschläge für die Zukunft enthält, daß ihnen weitgehende Beachtung zu wünschen ist.

Die großen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme. Bd. I. Jean Paul, der Verfasser der Levana. Von Wilhelm Münch. Berlin, Reuther und Reichard 1907. 237 S. 3 Mk. — Im Jahr 1897 begann R. Voigtländers Verlag in Leipzig unter dem Titel „Große Erzieher" eine Darstellung der neueren Pädagogik in Biographien zu publi-

zieren und das erste Bändchen war E. v. Sallwürks ganz vortreffliche Schilderung von Pestalozzis Leben und der Entwicklung seiner pädagogischen Gedanken. Jetzt ist eine ähnliche Sammlung von der oben genannten Buchhandlung geplant, und die Herausgabe liegt in den Händen von Rudolf Lehmann. Auch hier inauguriert das ersterschienene Bändchen das Unternehmen aufs Glücklichste. Die Begeisterung, mit der einst Jean Paul verehrt wurde, ist nicht mehr zu finden (Münch erörtertert im 1. Kap. des Buchs die Gründe in einleuchtender Weise), ja der Kreis seiner Leser ist wohl recht eng geworden, und der einst von Nägelsbach in seinen Vorlesungen über Gymnasialpädagogik ausgesprochene Imperativ: „der Jüngling vertiefe sich in Jean Paul, Gervinus hat ihn nicht verstanden", dürfte schon in der Mitte des vorigen Jahrhunderts nicht häufig befolgt worden sein. Aber die gegenwärtige Nichtbeachtung ist so verkehrt wie die einstige überschwängliche Schätzung, und speziell der Pädagog darf an Jean Paul nicht vorübergehen. Er kann sich allezeit herzlich erfreuen an seinen wunderbaren Schulhumoresken und kann reiche Anregung zwar nicht für das Einzelne der Unterrichtstechnik, aber für das Ganze seiner Erziehungsaufgabe schöpfen aus der tiefernsten Levana. Zutreffend bemerkt Münch am Schlusse seiner Darstellung: „Jean Paul hat nicht für die Lehrer der Schulen geschrieben. Und nicht jeden wird der Geist seines Buches in gleicher Weise ansprechen. Aber wer, sei er Lehrer oder sonstiger Erzieher, nicht Gewinn aus ihm zu ziehen vermöchte, der müßte sehr spröder Natur sein, er müßte überhaupt weder echter Lehrer noch Erzieher sein; wer nicht gute Gedanken aus ihm zu entnehmen wüßte, der müßte für sich schon überreich — oder irgendwie besonders arm sein." Von ganz besonderem Interesse war für uns und wird zweifellos für Viele das 3. Kapitel der Münch'schen Erörterungen sein, „die Stellung Jean Pauls inmitten der pädagogischen Denker seiner Zeit", wo sein Verhältnis zu Rousseau, den Philanthropinisten, den Neuhumanisten u. s. w. besprochen wird.

Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik. Von Dr. Richard Wickert. Leipzig, Theodor Thomas 1907. 155 S. 3 Mk. — Schleiermachers Ansichten über Erziehung teilen mit denen Jean Pauls gegenwärtig das Schicksal nicht genügender Beachtung, wiewohl Manche, auf die in pädagogischen Fragen gehört wird, auf die Bedeutung des großen Theologen, Philosophen und Philologen auch auf dem Gebiet der Erziehungslehre in jüngerer Zeit hingewiesen haben. Hier versucht nun W. zunächst dadurch Wandel zu schaffen, daß er den engen Zusammenhang von Schleiermachers Ethik mit dessen Pädagogik darlegt.

Ernst Tillich. Zur 100. Wiederkehr seines Todestags. Von Dr. Theodor Fritzsch in Leipzig. — Magister Röller. Leben eines Originals. Von Dr A. Bliedner. — Das verdienstvolle, mannigfaltigsten pädagogischen Inhalt bietende „Pädagogische Magazin", das in Langensalza bei H. Beyer & Söhne erscheint, hat in diesem Jahr in Heft 330 und 331 auch zwei interessante Lehrerbiographien geliefert. Tillich war ein Mann, der, obwohl er schon im 28. Lebensjahre aus dem Leben scheiden mußte, durch literarisches Wirken und durch seine segensreiche Tätigkeit an einem von ihm geleiteten Dessauer Erziehungsinstitute bedeutenden, nachhaltigen Einfluß auf den Volksschulunterricht gewonnen hat. Gottfr. Röller, der an der Fürstenschule in Grimma seine gelehrte Vorbildung erhalten hatte, gehörte 37 Jahre dem Kollegium des Glogauer Gymnasiums an, und daß er ein bedeutender Lehrer gewesen, geht ebenso aus der anmutig geschriebenen Biographie hervor, wie daß er ein Original war. Diese Lebensbeschreibung darf jedem zur erheiternden Erquickung empfohlen werden, insbesondere Röllers lateinisches und zugleich von ihm in deutscher Uebersetzung gebotenes „Lehrgedicht über die Erhaltung des Ansehens bei der Schuljugend", das am Schluß der biographischen Skizze abgedruckt ist.

Vom alten Bolze. Schulerinnerungen zur Feier des 75jährigen Bestehens des Andreas-Realgymnasiums [in Berlin] am 14. Oktober 1908. Von Fritz Pistorius. Berlin, Trowitzsch 1908. 70 S. 1 Mk. — Der Verf. ist derselbe, der neben den ernsten, für die Jugend ungemein geeigneten Kriegserlebnissen eines preußischen Jungen „Heitere Bilder von der Schulbank" unter dem Titel „Dr. Fuchs und seine Tertia" geliefert hat. Das vorliegende Bändchen ist dem Andenken des langjährigen Direktors der genannten Schule gewidmet und erfreut durch den Ton der dankbaren Verehrung und durch eine Fülle von guten und wahren Schulgeschichten. „Wer seine Schulzeit je vergessen könnte, der verdient nicht, jung gewesen zu sein — sagt der Verfasser am Schluß —, und wer gern an seine Schülerzeit zurückdenkt, der bleibt jung. Ich will es bleiben, und andere werden es mit mir bleiben wollen."

Magister, Oberlehrer, Professoren. Wahrheit und Dichtung in Literaturausschnitten aus fünf Jahrhunderten von Dr. Eduard Ebner. Nürnberg, C. Koch. 306 Seiten, brosch. 4 Mk., geb. 5 Mk. — Die Lehrerfiguren, insbesondere der Lehrer an höheren Schulen, spielen in der modernen schönen und unschönen Literatur seit einigen Jahrzehnten eine ganz hervorragende Rolle. Dies veranlaßte den genannten Verfasser zunächst, einige neuere Werke mit Lehrerschilderungen in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht zu-

sammenzustellen. Durch Beifall und eigenes Interesse getrieben ist er nun weiter gegangen und hat in einem umfassenden Werk die in Romanen, Novellen und Dramen, sowie in Autobiographien während der letzten fünf Jahrhunderte ausgestellten Bilder von Lehrern einer Musterung unterzogen und berichtet über sie in kritisierender Weise und mit Abdruck zahlreicher Proben. Es ist in der Tat eine sehr interessante, zum großen Teil amüsante Bildergallerie, in der aber die phantastischen Karikaturen so stark überwiegen, daß aus ihr einen allgemeinen Schluß auf die Beurteilung der Lehrer und Schulen in den letzten Jahrhunderten zu ziehen höchst verkehrt wäre. Diesen Schluß ist Ebner auch weit entfernt zu ziehen, aber er ist überzeugt, daß viele der neueren von ihm herangezogenen literarischen Erzeugnisse einen weitgehenden und für das Ansehen der Lehrerwelt höchst schädlichen Einfluß auf das Publikum üben müsse und wünscht zur Aufhebung dieses Einflusses dringend, daß andere Literaturwerke erzählender oder dramatischer Art andere, der Wahrheit entsprechendere Zeichnungen von Lehrern entwerfen möchten, ein Wunsch, von dessen Erfüllung er auch schon Anfänge erblickt. — Wir denken über jene Karikaturen ruhiger. Zum großen Teil sind sie so absurd, daß jeder einigermaßen verständige Leser sie für wesenlose Hirngespinnste halten wird. Gegenüber anderen Zeichnungen, die der Wirklichkeit etwas näher kommen, werden, denken wir, in der Erinnerung Unzähliger ganz anders aussehende Bilder aus der Schulzeit wirksam sein, Bilder von Männern, die nicht bloß ausgezeichnete Lehrer, sondern zugleich vortreffliche Erzieher waren und denen ihre Zöglinge dauernd Verehrung zollen. Die öffentlichen Aeußerungen dankbarer Pietät gegen solche Männer und gegen die einst besuchten Schulen haben sich während der letzten Jahrzehnte (z. T. wohl in Folge der gegen unser Schulwesen gerichteten Angriffe) so gemehrt, daß auch aus ihnen eine Sammlung veranstaltet werden könnte; und darin, daß bei jeder sich bietenden Gelegenheit, deren es ja viele gibt, von denen, die sich ihren Lehrern und Anstalten dankbar verpflichtet fühlen, dies bekannt werde, scheint uns das richtige Gegengift gegen das Gift solcher Entstellungen zu liegen, wie wir sie erlebt haben. Garnicht in die Giftkategorie aber gehören, um dies noch zu sagen, unseres Erachtens die zahlreichen humoristischen Lehrer- und Schulschilderungen, von denen wir durch das vorliegende Buch Kunde erhalten. Humor gehört in eine ordentliche Schule, wie jüngst auch Grünwald richtig auseinandergesetzt hat, freiwilliger und unfreiwilliger, und so darf der auch in Schulschilderungen niemandem anstößig sein.

Ebner schließt seine Ausführungen mit der Erwähnung eines „bereits angekündigten aber noch nicht erschienenen" Buchs von Wilhelm Arminius: „Stietz-Kandidat. Roman aus grauer Vergangenheit des Oberlehrerlebens". Berlin, Paetel. 2 Bände zu 252 und 243 S. Soweit wir in das uns jüngst zugegangene Werk hineingesehen, gehört es zu den humoristischen, über die man herzlich lachen, aber durchaus nicht zürnen kann.

Zum deutschen Unterricht.

Deutsches Wörterbuch von Fr. L. K. Weigand. Fünfte Auflage, vollständig neu bearbeitet von Karl von Bahder, a. o. Prof. an der Univ. Leipzig, Herman Hirt, a. o. Prof. ebenda, Karl Kant, Privatgelehrter in L. Gießen, A. Töpelmann 1907—08. In dieser neuen Auflage sind die eigentümlichen Vorzüge des Weigandschen Werks (die auf den Gebieten der Etymologie, der Bedeutungsbestimmung und des Nachweises ältesten Vorkommens liegen) weiter ausgebildet, aber auch nach anderen Seiten bedeutende Fortschritte gemacht. Bis jetzt erschienen drei Lieferungen von je 12 Bogen zu 8 S.; die dritte reicht bis Fratz; im Ganzen wird es aus etwa 12 Lieferungen bestehen und der Subskriptionspreis etwa 19 Mk. betragen.

Deutsche Verslehre von Dr. Franz Saran, a. o. Prof. an der Universität Halle (Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgeg. von Adolf Matthias, 3. Band, 3. Teil). München, C. H. Beck 1907. 355 S., geh. 7 Mk., geb. 8 Mk.

Die deutsche Sprache der Gegenwart. Ein Handbuch für Lehrer, Studierende und Lehrerbildungsanstalten von Dr. Ludwig Sütterlin, a. o. Prof. an der Universität Heidelberg. Zweite, stark veränderte Auflage. Leipzig, Voigtländer 1907. 451 S., geh. 7 Mk., geb. 8 Mk. Ein seinen Zwecken ausgezeichnet dienendes Buch, das jetzt noch wesentliche Verbesserungen erfahren hat

Die deutsche Sprache von O. Behaghel, Prof. an der Univ. Gießen. Vierte Aufl. Leipzig, Freytag. 380 S., geb. 4 Mk. Das auch wegen seiner überaus anregenden Darstellungsweise hochgeschätzte Buch hat in seiner neuesten Auflage manche erwünschte Erweiterung erfahren.

Martin Luther. Eine Auswahl aus seinen Schriften in alter Sprachform mit Einleitungen und Erläuterungen nebst einem grammatischen Anhang von Dr. Richard Neubauer, Prof. am Grauen Kloster zu Berlin (Denkmäler der älteren deutschen Literatur für den literaturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten im Sinne der amtlichen Bestimmungen herausgeg. von Dir. Dr. Gotthold Bötticher u. Prof. Dr. Karl Kinzel. III 2). Vierte, vielfach verbesserte Auflage. Halle, Waisenhausbuchhandlung 1908. 292 Seiten. 2,80 Mk.

Zum philosophischen Unterricht.

Lehrbuch der Geschichte der Philosophie von W. Windelband. 4te durchgesehene Auflage. Tübingen, Mohr. 588 S. Geh. 12,50 Mk. — Die zweite Auflage dieses vorzüglichen Werkes, in dem die Geschichte der philos. Probleme und der bei den Versuchen ihrer Lösung erzeugten Begriffe mehr als in den anderen Darstellungen der Geschichte der Philosophie hervortritt, ist im Hum. Gym. 1901 S. 221, die dritte 1905 S. 79 angezeigt worden. Die nach Frist von 3 Jahren wieder notwendig gewordene Neuauflage enthält zahlreiche Nachträge aus der jüngsten Literatur und eine Vermehrung der Seiten, und doch keine des Preises.

Die Philosophie in der Staatsprüfung. Winke für Examinatoren und Examinanden. Zugleich ein Beitrag zur Frage der philos. Propädeutik. Nebst 340 Thematen zu Prüfungsarbeiten. Von Prof. H. Vaihinger. Berlin, Reuther und Reichard. 192 S. 2 Mark.

Zum altklassischen Unterricht.

Wilhelm von Christs Geschichte der griechischen Literatur. Fünfte Aufl., unter Mitwirkung von Otto Stählin, Prof. am K. Maxgymnasium in München, [jetzt o. Professor der kl. Philologie in Würzburg], bearbeitet von Wilh. Schmid, o. Professor an d. Universität Tübingen. I. Teil: klassische Periode der griechischen Literatur. München, C. H. Beck 1908. 716 S., geh. 13,50 Mk., geb. 15,80 Mk. — Es ist höchst erfreulich, daß für die Neubearbeitung des Werks diese Männer gewonnen worden sind: Stählin wird die christliche griechische Literatur bearbeiten. Auch gut, daß jetzt das Buch in zwei Teilen erscheint. Der zweite soll im Laufe des Jahres 1909 herauskommen.

Geschichte der römischen Literatur bis Justinian von Prof. Martin Schanz in Würzburg. I. Teil: Die römische Literatur in der Zeit der Republik; I. Hälfte: bis zum Ausgang des Bundesgenossenkrieges (Iwan von Müllers Handbuch, Bd. VIII). Dritte ganz umgearbeitete Auflage mit alphabetischem Register. München, Beck. 362 S., geh. 7 Mk.

Stilistische Beiträge zur Kenntnis und zum Gebrauch der lateinischen Sprache, seinen Primanern und Studenten gewidmet von Gymnasialprofessor Max C. P. Schmidt. Heft I. Einführung in die Stilistik. Leipzig, Dürr. 78 S. 1,40 Mk.

Zum englischen Unterricht.

Philosophisches Lesebuch für den englischen Unterricht der Oberstufe. Mit biographischen Einleitungen und Anmerkungen herausgeg. v. Gerhard Budde, Prof. a. Lyzeum I in Hannover. Hannover, Hahn. 1908. 247 S.

Zum Geschichtsunterricht.

Geschichtsatlas zu dem Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten von Gymnasialdirektor Dr. Fr. Neubauer. Für den Unterricht in IV bis UII. 12 Haupt- und 8 Nebenkarten. 5te vermehrte Aufl. Halle, Waisenhausbuchhandlung. 60 Pfg.

Sammlung Goeschen. Deutsche Kulturgeschichte von Dr. Reinhold Günther. 2te umgearbeitete Aufl. — Neutestamentliche Zeitgeschichte, I. der historische und kulturgeschichtliche Hintergrund des Urchristentums, mit 3 Karten; II. die Religion des Judentums im Zeitalter des Hellenismus und der Römerherrschaft, mit einer Planskizze. Von Lic. Dr. W. Staerk. — Geschichte der christlichen Balkanstaaten, Bulgarien, Serbien, Rumänien, Montenegro, Griechenland. Von Dr. K. Roth. — Französische Geschichte von Dr. R. Sternfeld, Prof. an der Universität Berlin. Zweite verbesserte Auflage. — Jedes Bändchen 80 Pfg.

Zum geographischen Unterricht.

Die Bedeutung des erdkundlichen Unterrichts im Hinblick auf die Gesamtverhältnisse der Gegenwart. Von Dr. Rich. Lehmann, Geh. Regierungsrat, o. Prof. an der Univ. Münster. Bielefeld, Velhagen und Klasing. 33 S.

Alfred Kirchhoff, ein Lebensbild von Willi Ule. Mit einem Bildnis. Halle, Waisenhausbuchhandlung. 30 S. 50 Pfg.

Unser Kolonialwesen und seine wirtschaftliche Bedeutung von Chr. Grotewold. Mit 120 Abbildungen. 3.—5. Tausend. 248 S. 2 Mk. Stuttgart bei Ernst Heinrich Moritz 1908. — Hierzu gehören 6 höchst instruktive, kolorierte Wirtschaftskarten, gr. Folio in Karton, die nur mit dem Buche abgegeben werden, zu dem Preise von 2 Mk. Sie sind redigiert von Sprigende und Moisel, herausgeg. durch das Kolonialwirtschaftliche Komitee in Berlin, gedruckt von Dietrich Reimer und tragen folgende Titel: 1. Wirtschafts- und Verkehrskarte von Togo, 2. Wirtschafts- und Verkehrskarte von Kamerun, 3. Wirtschaftliche

Möglichkeiten in Deutsch-Südwestafrika, 4. Wirtschafts- und Verkehrskarte von Deutsch-Ostafrika, 5. Deutsch-Neu-Guinea (Kaiser-Wilhelmsland und Bismarck-Archipel), Samoa, Karolinen, Marschall-Inseln und Marianen, 6. die Länder um das gelbe und japanische Meer.

Zum mathematischen Unterricht.

Mathematische Mußestunden. Eine Sammlung von Geduldspielen, Kunststücken und Unterhaltungsaufgaben mathematischer Natur. Von Dr. Herm. Schubert, Prof. an der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg. Große Ausgabe. Dritte Aufl. Bd. I: Zahl-Probleme. Leipzig, Göschen. 200 S., geb. 4 Mk. — Auch nicht sonderlich arithmetische Seelen werden, meinen wir, durch viele der hier erörterten Probleme gefesselt werden, z. B. durch das sehr interessante Kapitel „Ueber sehr große Zahlen".

Zu Festgeschenken besonders geeignet.

Schiller von Eugen Kühnemann, o. Prof. der Philosophie an der Universität Breslau. Mit einer Wiedergabe der Schillerbüste von Dannecker. Dritte Auflage, 6. bis 9. Tausend. München 1908, C. H. Beck. 612 S., elegant geb. 6,50 Mk.

Das klassische Weimar. Nach Aquarellen von Peter Woltze. Mit erläuterndem Text von Ed. Scheidemantel. Weimar, H. Böhlaus Nachfolger. 1907. 19 S. Text in Folio und folgende 12 Tafeln: I. Goethes Gartenhäuschen, II. Wohnhaus der Frau v. Stein, III. das römische Haus, IV. Bastille und Schloß, V. der Marktplatz, VI. unterer Eingang zum Wittumspalais, VII. Gesellschaftszimmer im Wittumspalais, VIII. das alte Theater, IX. Schillers Wohnhaus an der Esplanade, X. Herders Wohnhaus hinter der Stadtkirche, XI. Goethes Wohnhaus am Frauenplan, XII. Garten an Goethes Wohnhaus. Die Aquarelle und ihre Wiedergabe sind so vorzüglich, daß sie auch anspruchsvolle Augen befriedigen müssen, der Text ist nach Inhalt und Ton durchaus angemessen. Preis 10 Mk.

Eugen Diederichs Verlag in Jena hat es unternommen, einem größeren Publikum Kenntnis der altgriechischen Philosophie durch Uebersetzungen und beigegebene Erläuterungen zu vermitteln, und bietet damit den der alten Sprache Unkundigen etwas, das in gleichem Grade, wie die Anschauung antiker Kunstwerke und die Lektüre guter Uebertragungen griechischer Dichter, geeignet ist, ihnen eine lebendige, erhebende Vorstellung von der Originalität und ewigen Bedeutung des hellenischen Geistes zu geben. So erscheinen dort alle wichtigen platonischen Werke, übersetzt von R. Kaßner, O. Kiefer und K. Preisendanz. Ebendahin gehört die Uebertragung der aristotelischen Metaphysik von Adolf Lasson, die im vorigen Jahrg. unserer Zeitschrift S. 214 ff. eingehend besprochen ist; ebendahin auch das uns jetzt vorliegende Bändchen: „Die Vorsokratiker in Auswahl übersetzt und herausgegeben von Wilhelm Nestle", dem durch sein Buch über Euripides bekannten Professor am evangelisch-theologischen Seminar in Schönthal. Jeder einigermaßen philosophisch Interessierte, der bisher von vorsokratischer Weisheit nichts oder wenig wußte, wird, meinen wir, bei Durchlesung ihrer hier übersetzten Reste von Staunen ergriffen werden über die Fülle bedeutender und treffend ausgedrückter Gedanken und wird unzählige Male auch an Ben Akibas Wort erinnert werden. Die den übersetzten Fragmenten vorausgeschickte Einleitung orientiert in bester Weise über Leben und Lehrmeinungen aller hier auftretenden Männer und über die Entwickelung, die die griechische Philosophie bis zu der durch Sokrates herbeigeführten Wendung genommen Auch die Sophistik ist in der Einleitung wie in den Bruchstücken voll vertreten. Zu einem Festgeschenk aber eignet sich das Buch auch um der geschmackvollen Ausstattung willen: es kostet geb. 6,50 Mk. (brosch. 5 Mk.), und ein Bibliophil könnte in besonderer Weise durch einen von 20 Sonderabdrücken zu 20 Mark erfreut werden.

Dantes göttliche Komödie in deutschen Stanzen frei bearbeitet von Paul Pochhammer [Kgl. Preuß. Oberstleutnant z. D, jetzt auch Ehrendoktor der Univ. Breslau]. Mit einem Dantebild nach Giotto von E. Burnand. Zweite Aufl., Teubner 1907. 460 S., eleg. geb. 8 Mk. Diese freie Uebertragung, die sich durch ihre Wohlverständlichkeit und ihre durchweg poetische Sprache auszeichnet und dadurch einen großen Leserkreis, dem Dante bisher fern gestanden hatte, für den Dichter gewonnen hat, erscheint in der zweiten Auflage noch wesentlich verbessert.

Endlich sei einer Publikation gedacht, die schon seit einer längeren Reihe von Jahren regelmäßig viele Weihnachtstische schmückt und durch Unerschöpflichkeit im Wechsel des Dargebotenen unsere Bewunderung erregt. Wir meinen Meyers Historisch-geographischen Kalender, der für 1909 zum 13 ten Mal erscheint und unter den neuen Abbildungen besonders auch eine Anzahl ausgezeichneter Landschaftsbilder nach Aufnahmen von Amateurphotographen bringt.



Abgeschlossen gegen Ende Oktober.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Die 17. Jahresversammlung des Gymnasialvereins am 9. Juni 1908 zu Zwickau.

Am Nachmittag des 8. Juni fand in dem gütigst uns zur Verfügung gestellten Konferenzzimmer des Gymnasiums zu Zwickau eine Vorstandssitzung statt, der auch der Rektor dieser Schule, Prof. Dr. M. Th. Opitz, beiwohnte. Derselbe gab den Versammelten nähere Aufschlüsse über die Art, wie an der Zwickauer Anstalt eine Scheidung der Oberprimaner in eine sprachlich-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung vorgenommen worden ist. Die geschäftlichen Verhandlungen betrafen finanzielle Angelegenheiten, die dank dem guten Stand der Vereinskasse leicht erledigt wurden, und einiges, das am nächsten Tage auch die allgemeine Versammlung beschäftigte.

Diese begann um halb 10 Uhr in der Gymnasiumsaula, in der sich eine erfreuliche Anzahl von Vereinsmitgliedern aus verschiedenen Teilen Deutschlands, besonders aber aus dem Königreich Sachsen, eingefunden hatte. Der z. Z. erste Vorsitzende, Gymnasialdirektor Dr. Aly aus Marburg flocht der Begrüßungsansprache Worte des herzlichen Dankes an den Stadtrat von Zwickau und den Herrn Rektor Opitz für die erwiesene Gastfreundschaft ein und gedachte dann der schweren Verluste, die der Verein im verflossenen Jahr durch den Tod erlitten hatte, vor allem durch das Ableben seiner einstigen Leiter und späteren Ehrenmitglieder Eduard Zeller und Wilhelm Schrader. Außer ihnen wurden von dem Redner genannt: Geh. Hofrat Gymnasialdirektor Dr. Böckel, Heidelberg. — Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Böckh Berlin. — Justizrat Dr. Caspari, Frankfurt am Main. — Geh. Hofrat Prof. Dr. Dieterich, Heidelberg. — Oberlehrer Dübel, Aachen. — Prof. Dr. Eckstein, Zittau. — Gymnasialdirektor Prof. Dr. Hachtmann, Bernburg. — Prof Haupt, Wittenberg. — G.-Prof. Hoppe, Wien. — Prof. Ingwersen, Rendsburg. — Paul Knoth, Hamburg. — G.-Prof. Künneth, Erlangen. — Studienrat Prof. Nusch, Speyer. — Prof. Oudrusch, Sagan. — Geh. Rat Pilling, Altenburg. — Rektor a. D. Schäfer-Schrader, Frankfurt am Main. — Landgerichtsrat a. D. Schmidt, Plauen. — Prof. Schübeler, Lüneburg. — G.-Prof. Dr. Sekt, Berlin. — Prof. Dr. Stender, M.-Gladbach. — Staatsminister z. D. v. Strenge, Exc., Gotha. — Prof. Dr. Striller, Sagan. — Prof. Dr. Thierfelder, Rostock. — Oberlandesgerichtsrat Dr. Thöl, Hamburg. — Gymn.-Dir. a. D. Dr. Waldeyer, Bonn. — G.-Prof. J. Wetzel, Berlin. — Oberl. Wieczorkiewicz, Schwetz. — Pastor Wolters, Hamburg. Die Versammlung erhob sich zu Ehren der Heimgegangenen, die Direktor Aly allezeit durch Nachfolge auf den von ihnen gegangenen Wegen zu ehren aufforderte. Dann gedachte er mehrerer Gaben, durch die der Verein auf Anlaß seiner 17. Jahresversammlung erfreut worden sei, des eben fertiggestellten vierten Heftes vom laufenden Jahrgang des Vereinsorgans mit dem Wiener Vortrag des Provinzialschulrats P. Cauer, des sechsten Heftes vom Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums und des hochbedeutsamen Aufsatzes vom Chef der Teubnerschen Verlagsbuchhandlung Dr. Giesecke über „das humanistische Gymnasium und die Anforderungen der Gegenwart" in dem 5. Heft des XXII. Bandes der Neuen Jahrbücher f. d. kl. Alt. und f. Pädagogik, das allen Anwesenden eingehändigt wurde.[1])

1) In der Tat hochbedeutsam scheint auch uns diese Ausführung eines nicht im Schuldienst stehenden Mannes, der allerdings durch seine Verlagstätigkeit in weitem Umfang mit den verschiedenen Gattungen der höheren Schulen Berührung hat und der durch die Vielseitigkeit des Verlags seiner Firma zeigt, wie starkes Interesse er den

Der dem Herrn Rektor **Opitz** ausgesprochene Dank wurde von diesem in folgender Weise erwidert:

Im Namen des Ortsvorstands des Sächsischen Gymnasiallehrervereins und des Lehrerkollegiums des hiesigen Gymnasiums heiße ich die Herren Mitglieder des deutschen Gymnasialvereins in Zwickau herzlichst willkommen. Als zuerst der Gedanke auftauchte, daß die beiden Vereine im Anschlusse an einander hier tagen sollten, haben wir ihn bereitwilligst aufgegriffen. Denn wir nahmen an, daß diese gemeinsame Tagung für beide Vereine von Vorteil sein werde, für den deutschen, weil zu erwarten war, daß manche sächsische Gymnasiallehrer um so bereitwilliger an seinen Sitzungen teilnehmen würden, weil sie so wie so nach Zwickau kämen, für den sächsischen, weil wir hofften, daß manche Herren vom deutschen Vereine, um an unseren Verhandlungen teilzunehmen, noch einige Tage hier zugeben, und so unserer Tagung einen besonderen Glanz verleihen würden. Auch in der zweiten Erwartung haben wir uns sicher nicht getäuscht. M. s. v. H., das Zwickauer Gymnasium ist eines der ältesten des Landes. Seine Anfänge reichen bis ins dreizehnte Jahrhundert zurück. Seit 1548 sind wir auf demselben Grundstück, das natürlich vielerlei Umänderungen erfahren hat. So haben wir eine sehr lange Tradition und zwar eine rein humanistische. Und an dieser halten wir unverbrüchlich fest, obwohl unsere Schule zu denjenigen sächsischen gehört, die die „Bewegungsfreiheit" am meisten durchgeführt haben. Daher halten wir uns für durchaus berechtigt, den deutschen Gymnasialverein in unsern Mauern zu empfangen. Zu diesem Willkommengruße füge ich noch eine Einladung: im Namen des Ortsvorstands des Sächsischen Gymnasiallehrervereins lade ich die Herren Mitglieder dringend ein, sich an dessen Veranstaltungen morgen und übermorgen möglichst zahlreich zu beteiligen. Im besonderen mache ich Sie auch auf die von der Ratschulbibliothek veranstaltete Ausstellung aufmerksam: in ihr werden Sie manches sehen, was Ihnen nicht so leicht wieder aufstößt.

Die begrüßenden Worte, die der Vorsitzende an den anwesenden Vertreter des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums, Herrn Bibliothekar Dr. **Frankfurter**, gerichtet hatte, beantwortete dieser folgendermaßen:

Im Namen des Wiener „Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums" bitte ich mir, sehr geehrte Herren, zu gestatten, einige Worte an Sie zu richten. Es ist das dritte mal, daß mir die Ehre zuteil wird, Ihnen die Grüße unseres Vereins, namentlich unseres Präsidenten und des Vorstandes zu überbringen. Insbesondere der Wunsch unseres Präsidenten war es, daß unser Verein in Ihrer Versammlung vertreten sei, um dadurch das Interesse, das wir an Ihren Verhandlungen nehmen, und die engen Bande, die uns mit Ihnen verknüpfen, zu bezeugen. Mir selbst gereicht es zur besonderen Freude, daß mir wieder vergönnt ist, einige ersprießliche und angenehme Stunden — es können

verschiedensten Seiten des Unterrichts widmet. Der Aufsatz, dessen Lektüre wir angelegentlich empfehlen, schließt mit den Worten: „Auch vom praktischen Standpunkt aus urteilend, gelangen wir zu dem Ergebnis, daß auch den Bedürfnissen des 20. Jahrhunderts nach der einen Seite der Bildung das Gymnasium volle Genüge tut, und daß das, was es besonders leisten kann, uns gerade für unsere nationale Zukunft bitter notwendig ist. Freilich es muß ein Gymnasium bleiben: an der ‹wohlumgrenzten natürlichen Einheit seines Bildungsstoffes› darf nicht Jahr um Jahr ein Stückchen nach dem andern abgebröckelt und dürfen wiederum nicht andere unorganische Flicken eingesetzt, auch darf, wie es wenigstens für einen Teil der Schüler jetzt mehrfach geschieht, die krönende Kuppel nicht ‹modernisiert› werden. Das Gymnasium bedarf aller solcher Rettungen nicht, wenn man es nur ganz bleiben läßt eine humanistische Schule, die es sich zur Aufgabe macht, zunächst ‹unvermerkt›, dann immer bewußter ihre Schüler sich zu Menschen heranbilden zu lassen, denen nichts Menschliches fremd ist, und die damit die beste Mitgabe auch ins praktische Leben mit hinausnehmen." U.

diesmal nur Stunden sein — mit Ihnen zu verbringen. Deshalb bin ich trotz mancher entgegenstehenden Schwierigkeit gern hierher gereist.

Seit der Basler Versammlung, in der ich die Ehre hatte, Ihnen über die Entwicklung unseres Vereins zu berichten, hat unsere Vereinigung eine erfreuliche Vermehrung ihrer Mitglieder und, was besonders ins Gewicht fällt und materielle Bedeutung hat, auch ihrer gründenden Mitglieder erfahren. In letzter Zeit sind außer einem Gymnasialdirektor drei hervorragende Mitglieder des Herren- und Abgeordnetenhauses, ein hoher Aristokrat, ein hervorragender Kirchenfürst und zuletzt ein bedeutender Großindustrieller dem Verein als Gründer beigetreten. Auch die Zahl jener Mitglieder, die dadurch, daß sie uns einen höheren Jahresbeitrag leisten, zugleich Mitglieder Ihres Vereins geworden, ist erheblich gewachsen: sie hat sich mehr als verdoppelt. Kommt schon dadurch unsere enge Verbindung mit Ihnen zum Ausdruck, so ist sie dadurch noch inniger geworden, daß wir bei unseren Unternehmungen durch den immer rührigen, mit jugendlicher Begeisterung für die gemeinsame Sache kämpfenden Herrn Geheimrat Uhlig, in dessen Verehrung wir uns mit Ihnen einig fühlen, so wirksam unterstützt werden. Seiner Vermittlung verdankten wir es, daß knapp vor der großen Mittelschulenquete Herr Provinzialschulrat Professor Dr. Paul Cauer auf unsere Einladung einen durch Form und Inhalt gleich bedeutenden Vortrag über die „Einheitsschule und ihre Gefahren" hielt und so die einander drängenden Vorträge und Diskussionen über die Frage der Schulreform, die damals alle Kreise in Atem hielt, eindrucksvoll zum Abschluß brachte. Und eben jetzt danken wir es wieder dem genannten Herrn, daß Herr Geheimrat Professor Dr. Windelband uns einen so feinsinnigen und tiefdurchdachten Vortrag über das Thema „Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben" bot, unter dessen Eindruck wir auch heute noch stehen. Es gereicht uns zur besonderen Genugtuung, daß beide Herren mit ihrem Aufenthalt bei uns zufrieden waren und die Tage, die sie bei uns verbracht haben (Geheimrat Windelband nennt sie in seinem Brief an mich ein Erlebnis), in freundlicher Erinnerung behalten.

Meine Herren! Das letzte Jahr stand bei uns im Zeichen des Kampfes, des Kampfes um das humanistische Gymnasium und, was sein Wesen ausmacht, den altklassischen Sprachunterricht. Dieser Kampf, der uns aufgedrängt worden ist, hatte eine gesteigerte Tätigkeit unseres Vereins zur Folge, die ihren Ausdruck auch in den drei Heften findet, die seit Ihrer letzten Generalversammlung erschienen sind. Ihr Inhalt ist Ihnen aus den Berichten des „humanistischen Gymnasiums" bekannt geworden, und als Schriftführer des Vereins und Redakteur seiner „Mitteilungen" darf ich mit Befriedigung feststellen, daß sich diese Veröffentlichungen eines wachsenden Interesses und allgemeiner Zustimmung erfreuen. Im Namen unseres Vorstandes habe ich die Ehre, Ihnen eine Anzahl Exemplare des jüngst erschienenen 6. Heftes zur Verfügung zu stellen, das den Vortrag Cauers und den von unserem Präsidenten nach der Enquete vorgetragenen Rückblick auf sie und die beiden bedeutsamen sich anschließenden Diskussionen außer anderen Beiträgen enthält.

Das wichtigste Ereignis, das sich bei uns seit Ihrem letzten Beisammensein zugetragen hat, war die bereits erwähnte große Mittelschulenquete, die in den Tagen vom 21.—25. Januar in unserem Unterrichtsministerium abgehalten worden ist. Diese Enquete ist ja für Sie eigentlich nichts Neues: sie hat bei aller Verschiedenheit im Einzelnen ihre Analogie in den großen Konferenzen, die in Berlin in den Jahren 1890 und 1900 stattgefunden haben. Welchen Anteil unser Verein an unserer Enquete genommen hat, erfahren Sie aus dem im 6. Heft veröffentlichten bereits erwähnten „Rückblick" und noch mehr aus den eingehenden Protokollen, die vor kurzem erschienen sind und die ich Ihrer Aufmerk-

samkeit wärmstens empfehlen möchte. So sehr man gegen Einzelnes Einwendungen erheben mag, eines darf uns mit Genugtuung erfüllen, daß, wie auch der Unterrichtsminister in seiner bemerkenswerten Schlußrede hervorhob, der Kampf um das humanistische Gymnasium dahin entschieden wurde, daß es erhalten bleibt. Und an diesem erfreulichen Resultat hat der Verein, der auf der Enquete die Probe auf die Berechtigung seines Bestandes erbracht hat, seinen redlichen Anteil. Freilich ist der Kampf nicht für alle Zeiten zu Ende: denn, wie manche der Erscheinungen nach der Enquete bezeugen, sind die Maulwürfe nach wie vor an der Arbeit. Aber auch unser Verein kann sich bei der Tatsache des Bestandes des humanistischen Gymnasiums nicht beruhigen, sondern er betrachtet es als seine Aufgabe, darüber zu wachen, daß sein Grundcharakter unversehrt bleibe, und daß ihm Gelegenheit geboten werde, seine Eigenart kräftiger zu betonen und zu entfalten. In diesem Bestreben wissen wir uns mit Ihnen, meine Herren, eines Sinnes. Deshalb wollen wir auch fernerhin getrennt marschieren, aber gemeinsam mit Ihnen die uns allen am Herzen liegende Sache vertreten. Und dazu erbitten wir uns auch fernerhin Ihre Unterstützung.

Hierauf wurde von dem Vorsitzenden der mit lebhaftem Beifall aufgenommene Vorschlag gemacht, an Geheimrat Wendt in Karlsruhe und Geheimrat Oskar Jäger ein Begrüßungstelegramm zu senden und dem ersteren zugleich die Ehrenmitgliedschaft anzubieten.[1])

Nun erteilte der Vorsitzende Herrn Prof. Dr. Immisch von Gießen das Wort zu dem freundlichst zugesagten Vortrag über „Das Recht der Grammatik im altsprachlichen Unterricht“, der bereits im vorigen Heft S. 160—171 abgedruckt ist und den die Anwesenden mit lebhaftester Beistimmung begleiteten. In der eröffneten Debatte ergriff zuerst Oberstudienrat Dr. Stürenburg, Rektor der Dresdener Kreuzschule, das Wort, um seiner freudigen Zustimmung besonders zu der Ansicht des Redners Ausdruck zu geben, daß der grammatische und überhaupt der Sprachunterricht vom sprachwissenschaftlichen und psychologischen Standpunkt aus vertieft und belebt werden müsse. Es müsse uns doch zu denken geben, daß die Klagen über Ödigkeit des Sprachunterrichts auf dem Gymnasium so überaus häufig laut würden, wie z. B. auch in der kürzlich erschienenen Schrift „Ein Wort für das humanistische Gymnasium. Zur Erwiderung an Geheimrat Ostwald. Von Dr. phil. Georg Albert (Leipzig und Wien, S. Deuticke 1908)“, wo die Aufgabe des humanistischen Gymnasiums vortrefflich gewürdigt, doch die Methode des Sprachunterrichts an unseren Mittelschulen als verfehlt bezeichnet werde. Dies nötige zu der Frage, ob der von dem Vortragenden mit Recht erhobenen Forderung denn auch bei der Vorbildung unseres Lehrernachwuchses nach Gebühr Rechnung getragen werde. Der philologische Gymnasiallehrer sei, so lange er nur in Unter- und Mittelklassen beschäftigt werde, ausschließlich oder ganz vorwiegend Sprachlehrer und auch für den Unterricht der Oberklassen, in dem bei der Schriftstellererklärung literarische Gesichtspunkte einen breiteren Raum einnähmen, spiele doch die Erkenntnis und Behandlung des Sprachlichen noch eine entscheidende Rolle. Dies zwinge zu der Forderung, daß in der Prüfung für das höhere Lehramt in jedem Falle festgestellt werde, ob der Kandidat mit den Hauptergebnissen der Sprachwissenschaft im allgemeinen und besonders für diejenigen Sprachen, in denen er unterrichten wolle, vertraut sei. Die Ordnung der Prüfung für das höhere Schulamt im Königreich

1) Der Erstgenannte antwortete brieflich: „Ich sende Ihnen ein recht wohlgemeintes und aufrichtiges Wort des Dankes für Ihre Botschaft. Daß ich die mir zuteil gewordene Ehre annehme, ist ja selbstverständlich. Mir aber wird immer das Herz warm, wenn ich daran erinnert werde, daß ein jüngeres Geschlecht mit frischer Kraft fortführt, was wir Alten noch unerreicht zurücklassen mußten.“ Jäger aber antwortete telegraphisch: „Der guten Sache stets treu, wenn auch alt und dem Kampfplatz fern, dankt herzlich für freundlichen Gruß Jäger.“

Sachsen vom Jahre 1899 enthalte z. B. erstaunlicher Weise kein Wort über diese für den altphilologischen Lehrer unerläßliche Forderung, während sie für das Französische und Englische gebührenderweise „wissenschaftliche Begründung der grammatischen Kenntnisse" und „Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der Sprache" verlange. Und auch nur, wenn schon bei der Zusammensetzung der Prüfungskommission diesem Erfordernis Rechnung getragen werde, könne man die Gewähr bekommen, daß der philologische Nachwuchs dem für ihn lange Jahre vorwiegenden rein sprachlichen Teile seiner Aufgabe gewachsen sei. Drill sei gewiß unentbehrlich, aber ein so vorgebildeter Lehrer werde sich auch im Drill von dem unterscheiden, der in sprachlichen Dingen kaum über den Kreis der Schulgrammatik hinausgewachsen sei.

Auch Prof. Dr. **Dittmar** von Grimma bekräftigte den Wunsch nach einer Vertiefung des grammatischen Unterrichts und zwar speziell auf syntaktischem Gebiet, auf dem die Forschung noch nicht eben viele sichere Resultate gezeitigt habe. Während sich die Lautlehre von Anfang an eines intensiven Betriebs erfreut habe, sei man verhältnismäßig spät den syntaktischen Problemen nähergetreten, und hier habe es zunächst gegolten, eine Anzahl falscher oder schiefer Begriffe und Theorien, z. B. die lokalistische Kasustheorie, zurückzuweisen. So seien die Ergebnisse eigentlich mehr negativer Art. Man habe wohl eingesehen, daß z. B. der Genetiv und der Konjunktiv ihren Namen zu Unrecht tragen, was aber die Kasus und die Modi eigentlich bedeuten, darüber herrsche bis zur Stunde noch keine Klarheit, keine Übereinstimmung zwischen den führenden Geistern. Es sei daher Pflicht der Gymnasiallehrer, sich nicht mit den Angaben ihrer Grammatiken zu begnügen, sondern selbständig diesen Problemen nachzusinnen, alle grammatischen Regeln, insbesondere die grammatischen Termini unter die Lupe zu nehmen und so das Verständnis der sprachlichen Erscheinungen fördern zu helfen.

Prof. **Uhlig** wandte sich gegen die entschieden zu pessimistische Vorstellung von dem, was moderne Forschung bezüglich der Grundbedeutungen der nominalen und verbalen Flexionen ausgemacht, und meinte, daß Punkte, über die in Wirklichkeit nicht genügende Klarheit herrsche, jedenfalls nicht zu Mitteilungen an die Schüler geeignet seien. Völlig zugestimmt werden müsse aber der Forderung, daß der Lehrer jede grammatische Regel, auch jeden grammatischen Terminus unter die Lupe nehmen müsse und daß bezüglich der Termini den Schülern oberer Klassen manche Aufklärung zu geben sei, die den Ursprung und zum teil auch das Unberechtigte der Benennungen klar lege.

Hierauf sprach Gymnasialdirektor Dr. **Lück**-Steglitz dem Vortragenden gleichfalls den aufrichtigsten Dank für seine Ausführungen aus. Er möchte wünschen, daß sie weithin bekannt und auch an den maßgebenden Stellen in den deutschen Staaten gehört würden. Besonders stimme er ihm darin zu, daß die Aufgabe des grammatischen Unterrichts zumal im Lateinischen keineswegs mit der Vorbereitung auf die Lektüre erschöpft sei. Auch auf der Oberstufe könne er für die geistige Entwicklung des Schülers sehr fruchtbar gemacht werden. Wie bildend sei z. B. die Stilistik und Synonymik, die Etymologie und Semasiologie! Man müsse auch Zeit haben, den Gesamtertrag des syntaktischen Unterrichts überschauen zu können, was am besten im Griechischen geschehe. Auch aus diesem Grunde solle der Freund des Gymnasiums eher einer Verstärkung als einer Schwächung des grammatischen Unterrichts und der durch ihn bedingten schriftlichen und mündlichen Übungen das Wort reden. — In Preußen könne man mit der neuen Ordnung der Dinge seit 1901 im wesentlichen zufrieden sein. Das Lateinische und Griechische hätten genügend Raum behalten, ihre Bildungskraft zu entwickeln. Er sträube sich auch keineswegs gegen weitere Reformen, wenn nur eins dabei festgehalten werde: Keine Abbröckelung der alten Sprachen! Die bisherige allzugroße Neigung zur Nachgiebigkeit, zu Kompromissen müsse aufhören. Sie stamme noch aus der Zeit des Monopols und widerspreche durchaus der Forderung, daß jede Anstalt ihre Eigenart

betonen solle. Diesen Grundsatz müsse man auch der sogenannten Bewegungsfreiheit gegenüber beobachten. An und für sich wolle er gegen eine freiere Gestaltung des Unterrichts in den oberen Klassen nichts einwenden; habe er doch selbst vorgehabt, einen Versuch damit zu machen, der aber daran gescheitert sei, daß man nicht bloß 2, sondern mindestens 4 Gruppen hätte bilden müssen, um allen berechtigten Wünschen entgegenzukommen. So habe er sich denn lieber darauf zurückgezogen, dem einzelnen je nach seinen Gaben und Neigungen mehr Freiheit zu gewähren, ohne Lehrplanänderungen vorzunehmen. Stutzig müsse man werden, wenn man sehe, wie die Sache vielfach darauf hinauslaufe, die alten Sprachen zu beeinträchtigen. Was solle man dazu sagen, wenn in einer größeren Industriestadt des Westens, in der es übergenug Realanstalten gäbe, an einem mäßig besuchten Gymnasium bei einem Teil der Schüler der Oberklassen zu Gunsten des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts das Griechische auf 3 Stunden wöchentlich beschränkt worden sei? Derartiges sei der Weg zum Ruin des Gymnasiums. Wenn die Utilitäts-Pädagogen und -Schulpolitiker sähen, daß man auch mit 3 Stunden Griechisch durchkommen und die Gymnasialreifeprüfung bestehen könne, sei es ihnen dann zu verdenken, wenn sie diesem von ihrem Standpunkte aus unnötigen Fache noch mehr Luft und Licht zu entziehen trachteten? Also kein ängstliches Zurückweichen vor den Forderungen der Gegenwart, vielmehr ein kraftvolles und überzeugtes Festhalten an dem, was die Grundlage der humanistischen Bildung ausmacht!

Geheimrat **Imelmann** von Berlin bemerkte, daß er Immisch' feinsinnige und tiefgreifende Ausführungen den grammatikfeindlichen Gegnern kaum gönne, zumal er, wie ohne Zweifel auch viele andere, überzeugt sei, daß die fast schon epidemisch gewordenen Karikierungen unseres gymnasialen Unterrichtsbetriebes nicht auf wirklichen und nachgewiesenen Mißständen desselben beruhen, daß sie vielmehr Ausflüsse wohlbekannter modernster Lebensanschauungen und Tendenzen seien, die sich mit ingrimmigem Nachdruck gegen die Schule und ihre Disziplin richteten. Was insbesondere die Grammatik betreffe, dieses Rückgrat der Philologie und so auch des gymnasialen Sprachunterrichts, so könne ihr selbständiger und eminenter Bildungswert und ihre Unerläßlichkeit von keinem Sachverständigen bestritten werden, und nun gar ein im Sinne des Referenten sprachgeschichtlich und sprachpsychologisch befruchteter Betrieb der alten Sprachen, wie er allerdings erst auf den oberen Stufen zu voller Geltung kommen könne, sei von ganz unvergleichlicher Bedeutung und Anziehungskraft. Neben dem im engeren Sinne Grammatischen dürfe natürlich nirgends die andere Seite, das Lexikalisch-etymologische, neben dem Knochenbau das Fleisch, neben dem Formellen das inhaltlich Wert- nnd Reizvolle und für Land und Volk Bezeichnende verabsäumt werden. Komme es doch nach Herbarts Wort beim Sprachenlernen auf Beides an, auf Formensicherheit sowohl wie auf lexikalische Wohlhabenheit.

Dr. **Frankfurter** aus Wien spricht ebenfalls seine lebhafte Freude über die so überzeugenden Ausführungen des Vortragenden aus und tut dies um so lieber, als sich die von Prof. Immisch dargelegten Ansichten mit denen decken, die der in dem Vortrag erwähnte Wiener Universitätsprofessor R. **Kretschmer**, Mitglied des Vorstandes des Wiener Vereins, vor einiger Zeit in der „Kleinen freien Presse" vertreten habe. Von den Ausführungen des Geheimrats Imelmann aber weiche er, so sehr er ihnen im Übrigen beipflichte, doch in einem Punkte ab. Derselbe habe gemeint, die vortrefflichen Auseinandersetzungen des Redners seien den Gegnern des grammatischen Unterrichts kaum zu gönnen. Allein in Wahrheit sei es doch recht wünschenswert, daß diese von dem Wert dieses Unterrichts einen Begriff bekämen, und daß diese Belehrungen in möglichst weiten Kreisen verbreitet würden, nicht bloß durch den Abdruck im nächsten Heft des „Humanistischen Gymnasiums", sondern auch durch Sonderabdruck.[1])

1) Es ist eine größere Anzahl von Sonderabdrücken hergestellt worden. Uebrigens beträgt der Einzelpreis für das ganze V. Heft, in dem außer Anderem auch der aus-

Von besonderem Interesse war dann die Meinungsäußerung eines unserem Verein angehörigen Juristen, des Rechtsanwalts beim Dresdener Oberlandesgericht, **Friedrich Kloeppel**, desselben Mannes, von dem wir im vorigen Jahrgang S. 76 ff. griechische Briefe und Verse „aus dem 44. juristischen Semester“ veröffentlicht haben. Das Votum lautete:

Als Nichtfachmann möchte ich mir nur erlauben, ein kurzes Zeugnis aus eigener Erfahrung abzulegen. Was wir heute über den bildenden Wert der Grammatik, als Selbstzweck gedacht, gehört haben, war mir insofern nichts Neues, als es sich Punkt für Punkt mit dem deckt, was ich an mir selbst erlebt habe. An der Grammatik habe ich gelernt, was Wissenschaft ist, gelernt, wie man das Wesen einer Erscheinung durch Eindringen in ihre Entwicklungsgeschichte versteht, wie sehr dieses Verfahren dem rein logisch konstruktiven Dogmatismus überlegen ist, wie immer der unerklärlich gebliebene Rest, das Anomale, das der zunächst gefundenen Regel noch Widerstreitende, den Hebel des wissenschaftlichen Fortschritts bildet. Und ich kann mir noch heute keinen Gegenstand denken, an dem ein heranwachsender Geist das Alles besser lernen könnte, als gerade an der griechischen Grammatik mit ihren zahlreichen und dabei doch vielfach leicht auf ihre Ursachen zurückführbaren Anomalien.

Auch kann ich bestätigen, daß es dazu der Heranziehung des Sanskrit nicht notwendig bedarf. Es würde ganz falsch sein, wenn man dem Schüler einfach die abgeschlossenen Ergebnisse der Sprachvergleichung mitteilen wollte. Das wäre nicht viel mehr als eine neue Vermehrung des Gedächtniskrams. Es kommt darauf an, die sprachgeschichtlichen Probleme zu erfassen, die Methoden zu ihrer Bewältigung einzusehen, diese prüfend zu vergleichen, sich selbst an der Lösung zu versuchen. Der Gymnasiast hat mindestens 4 Sprachen, dazu im Deutschen und Griechischen sowohl Dialekte, als ältere und jüngere Stufen zur Vergleichung. Das gibt eine Fülle von merkwürdigen Unterschieden und Uebereinstimmungen, für einen Jüngling, der nur einen Funken wissenschaftlicher Beobachtungsgabe und Neugier in sich trägt, einen unvergleichlichen Anreiz und ausgiebige Nahrung. Ist doch die heutige grammatische Forschung der naturwissenschaftlichen nah verwandt und steht mit ihr zusammen in lehrreichem Gegensatz zur Mathematik. Vor der Naturwissenschaft aber hat die Grammatik für den Standpunkt des Schülers den Vorzug, daß er den Gegenstand der Untersuchung ohne Apparate, Sammlungen und Abbildungen unmittelbar erfassen und sehr bald vom rezeptiven zum selbständigen Denken übergehen kann. Und kann es einen schöneren Schlußstein solchen eigenen Denkens geben, als die Erkenntnis, wie die gemeinsame Herkunft so zahlreicher und verschiedener Völker jenseits aller Ueberlieferung sich mit Sicherheit nachweisen läßt?

Es ist mir eine herzliche Freude, bei dieser Gelegenheit einem fast vergessenen Schulmann eine lebhaft empfundene Dankesschuld abtragen zu können. Ich habe Philipp Buttmann im Leben nicht gekannt, aber seine griechische Grammatik in verschiedenen Auflagen war die Lieblingsspeise meiner Entwicklungsjahre. Die Wissenschaft ist über ihn hinweggegangen, wie er sich eigensinnig gegen ihren großen Strom abschloß und dabei beharrte, das Griechische nur aus sich selbst erklären zu wollen. Seine Ergebnisse mußten gegen die reichen Früchte der vergleichenden Forschung zurückbleiben; aber es ist lehrreich zu sehen, wie weit er in dieser Beschränkung gekommen ist, und sein Verfahren, den jugendlichen Geist zu fesseln und ihn zum Mitarbeiten heranzuziehen, mutet mich heute noch so frisch an, wie vor 30 Jahren.[1])

---

gezeichnete Vortrag von Windelband „über Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben“ enthalten ist, nur 1 Mk.

1) Ich möchte hier erwähnen, daß ich auch von anderen Juristen ähnliche Urteile über die Beschäftigung mit der griechischen Grammatik gehört habe. Gerade die Beschäftigung mit der griechischen Sprache rühmte mir einst voll Anerkennung

Direktor Aly sprach seine Freude über die allgemeine Zustimmung, die der Redner gefunden habe, aus und erklärte zugleich die Fassung einer Resolution mit Rücksicht auf die Tatsache für wünschenswert, daß der preußische Unterrichtsminister die Einlieferung der lateinischen Arbiturientenprüfungsarbeiten vom letzten Termin an die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen angeordnet habe. Was von einer gewissen Richtung bezüglich des Fortbestandes dieser Arbeiten angestrebt werde, sei seiner Zeit in Königsberg offen ausgesprochen worden, und es liege im Interesse der Sache, daß der Gymnasialverein zu der aufgeworfenen Frage nach der Berechtigung der Uebersetzungen in das Lateinische bei den Reifeprüfungen Stellung nehme.

Professor Grünwald, der von dem Vorsitzenden gebeten wurde, eine solche Resolution zu entwerfen, bemerkte zunächst, daß er mit besonderer Genugtuung die Stelle in Prof. Immisch' Vortrag gehört habe, wo derselbe auf die Universitäten hinwies, die eine weitere Verkümmerung des klassischen Unterrichts hoffentlich nicht ruhig mitansehen würden. Schon vor Jahren, als die ersten Breschen in die Eigenart des humanistischen Gymnasiums gelegt worden seien, habe er (Grünwald) zu einem befreundeten Universitätslehrer gesagt: Vestra res agitur, die Universität müsse dem Gymnasium zu Hilfe kommen, ehe es zu spät sei. Auch jetzt sei es noch nicht zu spät, und darum empfehle es sich, in der Resolution die Erwartung zum Ausdruck zu bringen, daß die Universitätslehrer fortan mit uns Schulter an Schulter kämpfen werden.

Die danach von dem genannten Herrn vorgeschlagene und einstimmig angenommene Resolution lautete: „Die 17. Jahresversammlung des Deutschen Gymnasialvereins erklärt sich mit dem von Prof. Immisch geforderten Betriebe des grammatischen Unterrichts durchaus einverstanden und betont nachdrücklichst die Notwendigkeit der Übungen in der Anwendung der klassischen Sprachen, insonderheit die der Übersetzungen aus der Muttersprache. Die Versammlung erwartet mit dem Redner, daß, falls weitere Beschränkungen der klassischen Sprachen auf dem Gymnasium geplant werden sollten, auch die Universitäten zu tatkräftiger Abwehr bereit sein würden." [1])

---

das bekannte Mitglied des preußischen Abgeordnetenhauses Geh. Justizrat D. Cassel, und der Berliner Universitätsprofessor Geheimrat D. Gierke sprach mir mit warmem Dank von dem Lehrer, von dem wir beide griechischen Unterricht in den obersten Klassen erhalten haben und bei dem die Betrachtung und vergleichende Erläuterung sprachlicher Erscheinungen durchaus vorwog. Auch mein verstorbener Freund, der Straf- und Kirchenrechtslehrer Geheimrat Rudolf Heinze, hat mich öfter versichert, welchen Genuß und welche geistige Förderung ihm gerade das Studium der griechischen Sprache gebracht habe. U.

1) Es ist nicht uninteressant, mit dem, was wir heute gegenüber dem verkehrten Zurückdrängen grammatischen Unterrichts fordern müssen, zu vergleichen, was vor fast 400 Jahren Melanchthon in der Kursächsischen Schulordnung verlangte: „Man soll den kindern die Grammatica wohl einbilden. Denn, wo solchs nicht geschicht, ist alles lernen verloren und vergeblich. Es sollen auch die kinder solche regulas Grammatice auswendig auff sagen, daß sie gedrungen und getrieben werden, die Grammatica wohl zu lernen. Wo auch den schulmeister solcher erbeit verdreusset, wie man viel findet, soll man dieselbigen lassen lauffen und den kindern einen anderen suchen, der sich dieser erbeit anneme, die kinder zu der Grammatica zu halten. Denn kein grösser Schade allen künsten mag zugefüget werden, denn wo die jugent nicht wol geübet wird ynn der Grammatica."

Aus der Gegenwart aber scheinen uns noch zwei grammatikfreundliche Aeußerungen besonders bedeutungsvoll, einmal die von Virchow in der Unterrichtsdebatte des preußischen Abgeordnetenhauses vom Jahr 1899, wo er über den „Niedergang der allgemeinen Bildung unserer höheren Schüler" klagte, den er aus den Erfahrungen als akademischer Lehrer und als Examinator erschloß und von dem Rückgang der klassischen Schulstudien herleitete, diesen Rückgang aber vornehmlich aus dem Umstande, daß das grammatische Wissen zu sehr in den Hintergrund getreten sei. „Es ist mir vorgekommen, daß meine Examinanden mir sagten: Grammatik haben wir garnicht mehr gelernt. Sie gaben mir zu verstehen, daß das ein antiquierter Standpunkt sei und daß man wesentlich durch Lektüre und einige literarische Beschäftigung seine Entwicklung in klassischen Dingen

Hierauf wurde zu einigen Besprechungen übergegangen, die von Prof. Uhlig eingeleitet wurden und zum Teil Punkte betrafen, welche von diesem auf der Baseler Versammlung des Vereins in einem Vortrag „über den gegenwärtigen Stand der vom Verein vertretenen Sache“ erörtert worden waren, über die zu debattieren aber damals die Zeit nicht mehr vorhanden war. Es war vor Allem die Frage, inwiefern die von einigen Seiten behauptete „Aschenbrödelstellung“ des deutschen Unterrichts in den höheren Schulen, speziell den Gymnasien, Wirklichkeit sei. In dem Baseler Vortrag war diese Vorstellung von dem Vortragenden auf Grund der Lehrpläne und seiner in mehreren deutschen Staaten gemachten Erfahrungen als Einbildung zurückgewiesen und nur das eine bezüglich der preußischen Schulen zugegeben worden, daß hier die mittelhochdeutsche Sprache und Literatur noch nicht in einer ihrem bedeutenden Bildungswert entsprechenden Weise kennen gelernt würden, während dies in den süddeutschen höheren Schulen schon längere Zeit der Fall sei. Es schien aber wünschenswert, über die „Vernachlässigung“ des Deutschen Stimmen aus verschiedenen Gegenden Deutschlands zu hören.

Das Verlangen nach solchen Äußerungen erfüllte zunächst der Rektor des Leipziger Königin-Carola-Gymnasiums Professor Dr. Paul Vogel, der feststellte, daß für das Königreich Sachsen von einer Aschenbrödelrolle des deutschen Unterrichts nicht die Rede sein könne, weder im Hinblick auf die Bestimmungen der Lehrordnung, z. B auf die Zahl der vorgeschriebenen schriftlichen Übungen, noch im Hinblick auf den Eifer der Lehrer für den deutschen Unterricht und für Ausgestaltung seiner Methodik. Zuzugeben sei, daß bei diesem Unterricht mehr Fehlgriffe, besonders jüngerer Lehrer vorkämen, als etwa beim fremdsprachlichen, der durch Grammatik und Übungsbuch viel festere Bahnen anweise, während der deutsche ganz wesentlich auf der Persönlichkeit des Lehrers, auf seinem pädagogischen Taktgefühl und Geschmack fuße. Aber diesen Übelstand teile der deutsche Unterricht z. B. mit dem in Geschichte und Geographie, und ein starkes Gegengewicht bilde die Tatsache, daß gerade im deutschen Unterricht nicht wenige Lehrer eine besonders nachhaltige Wirkung auf die Schüler erzielten.

Der Rektor der Dresdener Kreuzschule, Oberstudienrat Stürenburg, glaubte die aus dem Königreich Sachsen gegebene Auskunft doch dahin ergänzen zu sollen, daß man vielfach in der Lehrerschaft der Gymnasien die je zwei dem Deutschen in den Tertien und der Untersekunda zugewiesenen wöchentlichen Stunden für nicht zureichend halte. Im Übrigen sei man aber auch in diesem Lande darüber einig, daß

---

machen müsse. . . . Wenn aber alle grammatischen Regeln schließlich in den Rauchfang gehängt werden und nichts mehr übrig bleibt, als das, was Jemand zufällig durch Lektüre aufnimmt, so wird das eine sehr einseitige Bildung. . . . Es geschieht auch tatsächlich, daß wer so wenig Grammatik versteht, garnicht zu einer regelrechten Lektüre gelangt.“ Eine Aeußerung, die umsomehr Bedeutung gewinnt, wenn man weiß, daß Virchow zehn Jahre vorher (also bevor die preußischen Lehrpläne des Jahres 1891 ihre Wirkung geübt hatten) von derselben Stelle aus über ein Zuviel von Gammatik im lateinischen Unterricht geklagt hatte.

Auch die andere Aeußerung jüngerer Zeit, die ich im Sinne habe, versteht sich im Hinblick auf die Aenderung des Unterrichtsbetriebes, wie sie in Preußen seit dem Jahr 1891 eingetreten war. Adolf Matthias sprach sich in der preußischen Junikonferenz des Jahres 1900 folgendermaßen aus: „Bezüglich des Lateinischen wird von sämtlichen Verwaltungsberichten der Monarchie und von den erfahrensten Fachmännern beklagt, daß seit 1892 ein bedenklicher Rückgang des lateinischen Wissens eingetreten sei. Es wird also dahin zu streben sein, diesen Rückgang aufzuhalten und wieder gut zu machen, besonders durch Sicherung des grammatischen Wissens. Wo die Fehler liegen, ob vielleicht in einer zu starken Anwendung der sogenannten induktiven Methode, und ob nicht besser ein gut Teil der alten sicheren Einprägung wieder eintreten muß, das wird die Erfahrung lehren müssen. Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die Sicherheit unserer Gymnasialjugend wieder zu festigen und zu kräftigen. Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden.“ U.

nicht nur die dem Deutschen im Plan besonders zugewiesenen, sondern in gewissem Sinne alle Stunden in den Dienst der Muttersprache zu treten haben und daß dieser deshalb nicht sowohl die Rolle des Aschenbrödels, als die der Prinzessin zufalle.

Geheimrat **Imelmann** erinnerte an die Erörterungen über Stellung und Methode des deutschen Unterrichts auf der Kölner Versammlung unseres Vereins im Jahr 1895. Dort haben sich der Referent (Imelmann) und der Korreferent (Gymnasialprofessor Dr. Ammon aus München) in eingehendster Weise über die Aufgaben ausgesprochen, die speziell den deutschen Unterrichtsstunden zufallen, und gelangten dabei übereinstimmend zu dem Ergebnis, daß sie eine wesentliche Vermehrung dieser Stunden nicht empfahlen. Und sehr wertvoll war, daß auch eine der ersten Autoritäten für die Fragen des deutschen Unterrichts, **G. Wendt**, in der Diskussion damals seine volle Beistimmung äußerte und aus seinen praktischen Erfahrungen begründete. Bei dem Hinweis auf jene Verhandlungen zitierte Imelmann auch das Diktum Paulsens, der das Deutsche einmal das Herz des gymnasialen Organismus nannte, aber hinzufügte, der Herzmuskel sei nicht der größte.

Schließlich wies Konrektor Dr. **Gebhard** von Augsburg darauf hin, daß die bayerische Schulordnung vom Jahr 1891[1]), die schon ohnedies dem deutschen Unterricht eine hervorragende Stelle eingeräumt habe, ausdrücklich vorschreibe, daß jede Lehrstunde zugleich eine deutsche sein solle, insofern die Schüler stets anzuhalten seien, logisch und sprachlich richtig zu antworten. Soweit seine Beobachtung reiche, befolgten die bayerischen Lehrer diese Vorschrift gewissenhaft und bei Inspektionen werde ihrer Durchführung ein ganz besonderes Augenmerk zugewendet. So seien auch Klagen über Vernachlässigung des Deutschen seit längerer Zeit nicht mehr vorgekommen. Früher sei allerdings der Vorwurf gehört worden, daß man Latinismen und Gräcismen im Übersetzungsdeutsch nicht genügend entgegentrete, und die Klage sei nicht unberechtigt gewesen: die Forderung „so wörtlich als möglich, so frei als notwendig" sei hinsichtlich ihres zweiten Teils zu wenig beachtet worden. Jetzt seien diese Klagen verstummt. Man könne also mit gutem Gewissen sagen, daß die bayerischen Philologen dem Deutschen geben, was ihm gebühre.[2])

Nach dieser Diskussion teilte Prof. **Uhlig** Beobachtungen und Erkundigungen bezüglich der **humanistischen Bildung der Mädchen in Gemeinschaft mit Knaben und Jünglingen** (Coeducation) mit, woraus Folgendes ausgezogen werden mag.

Sehr große Ausdehnung hat in **Italien** jetzt die Zulassung von Mädchen zu den Ginnasi und Licei, d. h. Unter- und Obergymnasien, gewonnen, die dort, wie mir gesagt wurde, ihren Ursprung in dem natürlichen Wunsch von Eltern gehabt hat, daß ihre Töchter nähere Kenntnis von der alten italischen Kultur und Literatur empfangen möchten. Diese Eltern veranlaßten vor mehr als 25 Jahren eine Petition an das Unterrichtsministerium, es möchte den Mädchen die Teilnahme am regulären Gymnasialkurs gestattet werden. Die Bitte wurde von der Regierung abschlägig beschieden, aber die Petenten beruhigten sich dabei nicht, sondern wandten sich jetzt an das Abgeordnetenhaus, und ein demselben angehöriger Advokat fand, daß im italienischen Unterrichtsgesetz kein Passus sich finde, der die Teilnahme der weiblichen Jugend an dem Gymnasial-

1) Der Stundenplan der bayerischen Gymnasien von dem genannten Jahr gibt dem Deutschen in VI 5, V 4, IV 3, U. III bis O. II je 2, U. I 3, O. I 4 Stunden, also im Ganzen 27 (die preußischen Anstalten haben seit 1892 26 deutsche Stunden).

2) Wir möchten daran erinnern, daß die ganze Frage auch sehr eingehend von O. Jäger im ersten Heft des vorigen Jahrgangs unserer Zeitschrift behandelt worden ist unter dem Titel „Das Deutsche Mittelpunkt des höheren Unterrichts", ein Ausdruck, mit dem der Verfasser sich deswegen dort auseinandersetzen zu müssen erklärt, weil derselbe jetzt mehr und mehr zu einer bloßen Redensart und Reklamephrase zu werden drohe. U.

unterricht der männlichen ausschließt. So wurde denn die Miterziehung von Mädchen in humanistischen Lehranstalten[1]) zugelassen, und seit dieser Zeit hat sich die Zahl der italienischen Gymnasiastinnen von Jahr zu Jahr gemehrt. Ich habe 1895 fast in allen den größeren Gymnasien, die ich besuchte, das weibliche Element vertreten gesehen, habe es mehrfach geradezu hervorragend in den Leistungen gefunden und auf meine Fragen, ob denn nicht irgendwie Mißstände bei der Coeducation zu Tage träten, immer eine negative Antwort von Direktoren und Lehrern erhalten. Es herrsche ein entschiedener rispetto der Knaben vor den Mädchen. Ein einziger Preside (Vorstand eines Vollgymnasiums) bemerkte lächelnd, daß zwar manchmal nicht die Mädchen durch die Jungen, aber die Jungen durch die Mädchen zu leiden hätten. Wenn nämlich eine un po' più bella sei, so sähen manche Schüler gern auf diese hin: la guardano invece di guardare il maestro. Nun, erwiderte ich, da ließe sich ja am Ende nicht schwer helfen: ich finde überall die Mädchen zusammen auf der ersten Bank sitzen; warum setzen Sie sie nicht auf die letzte? Ma questo sarebbe inconveniente, impossibile. Von anderen Seiten wurde mir versichert, daß viele Schüler eine sehr wesentliche Anregung durch Eifer und Leistungen der mitstrebenden Schülerinnen erhielten, ein Vorteil, auf den allerdings eine Anstalt, das Ginnasio und Liceo Ennio Quirino Visconti verzichtet, das sich jetzt in dem Hause des alten jesuitischen Collegio Romano befindet. Denn hier sind die Schülerinnen von den Schülern gesondert worden, seitdem die Zahl der erstern so groß geworden ist, daß man glaubte, ein besonderes humanistisches Mädchengymnasium im selben Haus und unter derselben Direktion einrichten zu sollen, in dem auch die Lehrkräfte fast durchweg weiblich sind.[2])

Die guten Erfahrungen aber, die man an so vielen italienischen Anstalten dauernd mit der Coeducazione gemacht hat, werden nicht mit Unrecht von Verteidigern dieser Einrichtung besonders gern angeführt, weil man darauf hinweisen kann, daß jenseits der Alpen die körperliche und geistige Entwicklung der Jugend früher, als bei uns zu beginnen pflegt. Doch die diesseits der Berge gemachten Erfahrungen sind gleichfalls von entschiedenem Wert. Auch in der deutschen Schweiz gewinnt die Aufnahme von Mädchen in die Knabengymnasien fortwährend an Ausdehnung, und eingehend schilderte uns auf der Baseler Philologenversammlung Professor Lüning von dem St. Galler Gymnasium den guten Einfluß, den diese Einrichtung nicht bloß auf die Schülerinnen, sondern in gleichem Maße auf die Schüler habe. Selbst die anfangs ganz ablehnenden Lehrer, erklärte er mir später auch brieflich, seien heute, nach 10 Jahren, versöhnt. Die andersartige Begabung der Mädchen lasse sich vortrefflich zur Belebung des Unterrichts verwenden. Sie gäben zugleich vielen Mitschülern ein Beispiel solideren und regelmäßigeren Arbeitens. Zu verliebtem Getue mit den Jungen seien die St. Galler Gymnasiastinnen entschieden weniger geneigt, als ihre Altersgenossinnen an der Töchterschule. Sei eine zur Verliebtheit disponiert, so suche sie sich den Verehrer außerhalb der Anstalt, ein Beweis, daß das Ver-

---

1) Von der Coeducation an realistischen Schulen habe ich in Italien kein Beispiel gesehen oder in Erfahrung gebracht.

2) Im Lateinischen und Griechischen und in der Mathematik nicht minder als in der Geschichte und Geographie, Philosophie und Physik. Nur die Naturgeschichte wird von einem Lehrer gegeben, weil es dem Vorstand wünschenswert erscheint, daß nur ein Mitglied des Lehrerkollegiums mit den naturgeschichtlichen Sammlungen zu tun hat. Uebrigens ist es mir Bedürfnis auszusprechen, welchen guten Eindruck hinsichtlich ihres didaktischen Geschickes und ihrer Unterrichtetheit die fünf Damen, deren Stunden ich beiwohnte, auf mich gemacht haben: sie sind alle dottoresse (denn dottoressa ist die Femininbildung des Titels, nicht dottrice), drei wurden an der Universität Bologna promoviert, zwei an der Universität Rom.

hältnis zu den Mitschülern durchaus die gesunde Temperatur des Kameradschaftlichen habe.

In Deutschland hat kein Staat in gleichem Umfang wie Baden Erfahrung mit der Zulassung von Mädchen in Gymnasien (und realistischen Knabenschulen) gemacht. Aus einer Beilage zu Nr. XI des Verordnungsblattes Großh. Oberschulrats vom laufenden Jahr, den Besuch von Knabenmittelschulen durch Mädchen betreffend, ergibt sich, daß in den badischen Gymnasien seit 1900 die Zahl der Mädchen von 1 bis 117 wuchs (in den Realgymnasien seit 1902 von 13 auf 78, in den Oberrealschulen seit 1901 von 3 auf 121) und daß der Prozentsatz von Schülerinnen in den Gymnasien 2,31 (in den Realgymnasien 3,61 und in den Oberrealschulen 2,92) beträgt. Und die hinzugefügten Bemerkungen enthalten folgende Worte: „Die Unterrichtsverwaltung hält an der Anschauung fest, daß alle diese Anstalten als verordnungsmäßig für Knaben bestimmt, diesen ihren Charakter nicht verlieren dürfen, daß also insbesondere an den Vollanstalten die Zahl der Mädchen einen bestimmten mäßigen Prozentsatz nicht überschreiten soll, daß ferner die Lehrpläne auf die besonderen Eigenheiten der Bildung des weiblichen Geschlechts keine Rücksicht nehmen sollen. Die Erfahrungen, welche bis jetzt mit der Zulassung von Mädchen zum Unterricht an Knabenmittelschulen gemacht wurden, sind im allgemeinen gut. Es gilt dies sowohl für die unteren wie für die oberen Klassen. Uebereinstimmend wird die Fähigkeit der Mädchen, den Anforderungen des Unterrichts zu folgen, bestätigt; in vielen Fällen wird sogar der größere Fleiß und das regere Interesse der Mädchen an den einzelnen Unterrichtsgegenständen hervorgehoben; auch wird ihrer Anwesenheit vielfach ein fördernder Einfluß auf die Knaben zugeschrieben. Nicht minder wird ein solch günstiger Einfluß auf das Betragen der Schüler hervorgehoben, da die Mädchen durch größere Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Gewissenhaftigkeit, Aufmerksamkeit, sowie durch ihre natürliche Zartheit verfeinernd auf das Betragen und Auftreten der Knaben einwirken. Auch bezüglich der Disziplin haben sich bis jetzt keine Schwierigkeiten ergeben, wie auch irgend welche Gefahren für die Sittlichkeit aus dem Zusammensein von Knaben und Mädchen nirgends wahrgenommen wurden". Die meisten Aeußerungen in den Sitzungen der zweiten badischen Kammer vom 7. und 8. Mai d. J. klangen zurückhaltender. Nicht bloß der der nationalliberalen Partei angehörige Berichterstatter über das Mittelschulwesen Dr. Obkircher und das Mitglied der Zentrumsfraktion Kopf haben für die Miterziehung den Ausdruck Notbehelf gebraucht, während sich nach den mitgeteilten Worten des Oberschulratblattes doch auch für die Knaben mehrfache Vorteile mit der Coeducation verbunden gezeigt haben, sondern auch Staatsminister (und Unterrichtsminister) Frhr. von Dusch wandte jene Benennung an. Mitveranlaßt ist vielleicht die hierdurch bezeichnete Stellung der Genannten durch eine von Dr. Obkircher zitierte Resolution des Kasseler Kongresses für höhere Frauenbildung, aus der die Tendenz hervorging, den gemeinsamen Unterricht allmählich zu einer allgemeinen Einrichtung zu gestalten. Der Direktor des Oberschulrats von Sallwürk sprach sich am nächsten Tage folgendermaßen aus: „Es war nicht möglich, dem außerordentlich gewachsenen Bildungsbedürfnis der weiblichen Jugend durch staatliche Anstalten rasch genug entgegenzukommen. Wir haben es deshalb für unsere Pflicht erachtet, alle diejenigen Bildungsanstalten den Mädchen zu öffnen, die für sie überhaupt geeignet sein können. Aber wir sehen es immer noch als eine Ausnahme an, daß Mädchen in Knabenschulen unterrichtet werden. Da es aber eine Ausnahme ist, haben wir in der Tat nur Mädchen von hervorragender Begabung in unseren Knabenschulen, und infolge dessen ist die Einwirkung der Mädchen auf die Knaben in unseren Schulen eine vortreffliche." Auch die Einwirkung der Knabenschule als solcher auf die Mädchen sei durchaus glücklich. Aber eine Generalisierung der Miterziehung

sieht danach auch v. Sallwürk keineswegs als etwas Wünschenswertes an, sondern ist offenbar der Ueberzeugung, daß die bezeichneten günstigen Wirkungen andersartigen weichen würden, wenn die Zulassung von Mädchen in die Knabenschulen aufhörte eine Ausnahme zu sein. Für weitere Ausdehnung dieser Zulassung sprach nur der (der demokratischen Partei angehörige) Abgeordnete Heimburger, jetzt Direktor eines Realgymnasiums mit neusprachlichem Unterbau: „Man sollte doch die Zusammenerziehung wenigstens in dem Umfang wie bisher belassen und sollte sie allmählich weiter ausdehnen, bis man einmal zu dem Punkte kommt, wo man sieht, daß die Einrichtung keine gute mehr ist; dann kann man immer noch Halt machen. Hauptsache ist, daß es dem weiblichen Geschlecht ermöglicht wird, sich dieselbe Bildung anzueignen, wie sie das männliche Geschlecht erwirbt. Wenn man nun in einer Stadt eine Schule hat, die den Mädchen diese Bildung übermittelt, so ist es gut. Das hat man aber nur in den allerwenigsten Städten; in den Städten, wo nicht ein volles Mädchengymnasium ist, muß man doch einzelnen begabten Mädchen, die die Knabenschule besuchen wollen, das nicht unmöglich zu machen suchen, sondern muß ihnen diese Möglichkeit tunlichst geben, da es ja, wie gesagt, für beide ein Vorteil ist. Ich hoffe also, daß mit dem Bremsen doch nicht zu weit gegangen wird, daß man nach wie vor den Mädchen den Zutritt zu den Knabenschulen offen läßt. Wo allerdings die Knabenschulen schon überfüllt sind, ist es begreiflich, daß man mit einer gewissen Vorsicht vorgeht."

Auch auf die Entwickelung der Coeducationsangelegenheit in Norwegen und Schweden, England und Amerika kam Redner zu sprechen und berichtete unter Anderem:

Auch in Kristiania gibt es neben höheren Schulen, die nur der männlichen Jugend offenstehen, solche, in denen Mädchen zugelassen werden (darunter öffentliche Anstalten, z. B. die Kathedralschule) und die Zahl der Schülerinnen in diesen nimmt zu. Man rühmt, daß dort die Knaben durch ihre Kolleginnen zum Fleiß angespornt würden, während sie sonst zuviel dem Sport ergeben seien; auch würden sie unter weiblichem Einfluß gesitteter. Die Mädchen aber putzten sich weniger, wenn sie Knabenschulen besuchten. Das Verhältnis beider Geschlechter zu einander sei endlich durchaus kameradschaftlicher Art, unangenehme Erfahrungen mit Liebeleien würden nicht gemacht, — womit das oben zitierte Urteil des St. Galler Professors verglichen werden kann. — Anders steht es mit der Beliebtheit der Coeducation in Schweden, obwohl dort einer der eifrigsten ausländischen Verfechter der gemeinsamen Erziehung wirkt, K. E. Palmgren, der Rektor einer Stockholmer Privatschule, der unter Anderem den Artikel in Reins Enzyklopädie über den Gegenstand verfaßt hat. Unter den staatlichen Schulen hat man die Coeducation nur in 19 unteren (sechsklassigen) Realschulen zugelassen und zwar in kleinen Städten; in 21 solchen Anstalten werden nur Knaben unterrichtet und ebenso in allen 37 höheren staatlichen Schulen, die Gymnasium und Realschule umfassen. Höhere (neunklassige) Privatschulen mit gemeinsamer Erziehung gibt es, aber nicht viele, so Palmgrens Skola und Stockholms Samgymnasium, und die Zahl der Schülerinnen in ihnen kann keineswegs sehr erheblich genannt werden. Der genannte Artikel enthält mehr eine Darstellung dessen, was nach des Verfassers Urteil sein sollte, als dessen, was ist. — In England schließen die alten public schools und grammar schools die Mädchen ganz aus und werden sie wohl schwerlich einmal aufnehmen. Doch viele höhere Schulen späterer Gründung lassen sie zu, z. B. die county schools in Wales, und gemeinsame Erziehung ist dort im Wachsen begriffen; indeß ist dies, scheint es, weniger Folge der Erwägung, daß Coeducation für beide Geschlechter vorteilhaft sei, als des Gedankens, daß auch den Mädchen die Möglichkeit verschafft werden müsse, höhere Bildung in öffentlichen Schulen zu erhalten.

Dies läßt sich aus der Tatsache schließen, daß, wo die Zahl der Mädchen stark anwächst, eine weibliche Abteilung neben der männlichen eingerichtet wird mit einer headmistress an der Spitze.[1]) — Ueber den Stand der Coeducation in Nordamerika läßt sich, wie über Unzähliges im nordamerikanischen Bildungswesen ein allgemeines Urteil nicht fällen. Besonders aus kalifornischen Städten hört man, wie ausgebreitet dort die gemeinsame Erziehung in den high schools ist, wie eifrig und für die Schüler aneifernd die Mädchen in solchen Anstalten tätig sind (wie lebhaft sie sich insbesondere am griechischen Unterricht beteiligen). Im Osten, z. B. in New-York, sind dagegen die Meinungen über Zweckmäßigkeit der Coeducation sehr geteilt, und es hat dort offenbar ein Umschlag zu Ungunsten der Einrichtung stattgefunden. In einer Rezension von Jakob Wychgrams, des hervorragenden Mädchenschulpädagogen, „Vorträgen zum Mädchenschulwesen" (in der Sonntagsbeilage zur Nationalzeitung vom 9. Februar d. J.) hat der wohlbekannte Professor an der Posener Akademie Rudolf Lehmann auch die Bedenken Wychgrams zur Frage der Coeducation berührt und dazu bemerkt: „Er hätte wohl entschiedener Stellung gegen diese Einrichtung nehmen können, zumal da ihm amerikanische Verhältnisse wenigstens aus den Zeitungen und der Literatur ja bekannt sind. Die Coeducation in höheren Schulen ist in Amerika niemals etwas anderes gewesen als ein Notbehelf, und sie ist in den höher kultivierten Oststaaten in gleichem Maße im Schwinden, wie die finanziellen und sozialen Schwächen, durch die sie hervorgerufen ist. Wir haben keinerlei Ursache in Deutschland das einzuführen, was die Amerikaner im Begriff sind aufzugeben." Diese generell lautenden Behauptungen gehen nach den mir gewordenen Mitteilungen zu weit: auch im Osten der Vereinigten Staaten hat die Verfechtung der Coeducation keineswegs aufgehört; doch wahr bleibt, daß die Zahl der Verfechter dort jetzt kleiner ist, als früher.

Als Ergebnis aber unserer bisherigen Erfahrungen und Erkundigungen bezüglich der gemeinsamen Erziehung erscheint uns dies. Die Beteiligung einer Anzahl von Mädchen am Unterricht auch in höheren Klassen einer Knabenschule hat sich jedenfalls an vielen Anstalten verschiedener Länder nicht bloß als ungefährlich, sondern auch in manchem Betracht als vorteilhaft für beide Geschlechter erwiesen. Es ist deswegen ein durch keinen stichhaltigen Grund gerechtfertigtes Festhalten am Gewohnten, wenn man solche Unterrichtsgemeinschaft ganz und gar verwirft. Und wenn den Mädchen an ihrem Wohnort nicht die Möglichkeit gegeben ist, einen dem Unterricht von Knaben und Jünglingen entsprechenden in einem höheren Mädcheninstitut zu empfangen, erscheint es geradezu als Unrecht, ihnen die Tore des Gymnasiums (oder einer realistischen höheren Lehranstalt) zu verschließen. Sie sind ihnen ohne Aengstlichkeit zu öffnen, vorausgesetzt daß die Angemeldeten körperlich und intellektuell zur Teilnahme an den Kursen der Anstalt geeignet erscheinen, und unter den Bedingungen, daß das Unterrichtsprogramm der Schule nicht etwa wegen der hinzugetretenen Schülerinnen irgendwie verändert wird und daß deren Zahl, wie es in der Verordnung des Badischen Oberschulrats heißt, nie einen mäßigen Prozentsatz überschreitet. Das Streben aber, die Coeducation als das Normale ganz durchzuführen, so daß die höheren Mädchenschulen allmählich immer mehr verschwänden, ist durchaus verfehlt. Man verkennt dabei, wie für Unterricht und Erziehung unzähliger Mädchen und gerade auch vieler sehr begabter der Besuch einer Anstalt mit dem Programm der höheren Mädchenschulen ungleich geeigneter ist, als der einer Schule für die männliche Jugend, — verkennt, meinen wir, zugleich die

---

1) Eingehend über die Coeducation in England und speziell über die Verhandlungen des Internationalen Kongresses für Moralpädagogik, der im September 1908 zu London stattfand, gedenken wir in einem besonderen Artikel zu handeln. U.

großen Fortschritte, die in den letzten Jahrzehnten besonders durch die Bemühungen des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen in dessen Gestaltung gemacht worden sind,[1]) und man bedenkt nicht, daß bei Durchführung der Coeducation (falls sie überhaupt möglich wäre) zweifellos Wirkungen hervortreten würden, die, sehr verschieden von den erfreulichen bei der Zulassung einiger Mädchen beobachteten, die Wiedersonderung der Geschlechter gebieterisch fordern würden.

Die im Vorstehenden wesentlich verkürzt wiedergegebenen Aeußerungen fanden in der Versammluug außer anderen Zustimmungen eine wertvolle Bestätigung der obigen Bemerkung über die Coeducation in Schweden durch einen schwedischen Schulmann, Professor Dr. Sahlin aus Stockholm (Mitglied des Gymnasialvereins).

Danach erhielt unser Schatzmeister, Gymnasialoberlehrer Dr. Lisco von Frankfurt a. O., das Wort zu seinem Kassen-Bericht und dem über die gegenwärtige Zahl der Vereinsmitglieder. Die letztere betrug am 4. Juni 2511, 218 mehr als am 1. Oktober 1907, obgleich wir seit diesem Termin manchen durch Tod oder Austritt verloren haben. Die Hälfte der Neueingetretenen sind Mitglieder des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums. Der Vermögensnachweis, den Gymnasialdirektor Dr. Schneider und Prof. Dr. Kühn in Frankfurt a. O. am 2. Juni nach den Belegen geprüft und rechnerisch richtig befunden haben, zeigte einen Bestand von 10437 Mk. 35 Pfg., wovon 10369 Mk. 25 Pfg. angelegt sind, 68 Mk. 10 Pfg. in der Kasse lagen. Der Vorsitzende sprach im Namen der Versammelten dem Kollegen Lisco für seine überaus mühevolle Kassenverwaltnng den herzlichsten Dank aus.

Es folgte die Frage über das Wann und Wo der nächsten Versammlung. Daß sie sich, wie die Hälfte unserer bisherigen Zusammenkünfte an die deutsche Philologen- und Schulmännerversammlung des gleichen Jahres anschließen solle, stand fest, aber Meinungsverschiedenheit herrschte darüber, ob der Anschluß vor oder nach der großen Versammlung und ob er am gleichen Ort oder in Wien stattfinden solle. Der letztere Ort wurde dadurch empfohlen, daß die Absicht waltet, im nächsten Herbst ein Denkmal für den hochbedeutenden Förderer der humanistischen Schulbildung, den Kultusminister Wilhelm von Hartel, in der Wiener Universität zu enthüllen. Der vorbereitende Ausschuß der 50. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner hat nun nach einer von Gymnasialdirektor Dr. Otto Adamek in Graz an uns gelangten Mitteilung beschlossen, an die Veranstalter dieser geplanten Feier die Bitte ergehen zu lassen, die Festlichkeit nicht vor, sondern unmittelbar nach der Grazer Versammlung anzusetzen, da es den Mitgliedern des Grazer Ausschusses im ersteren Fall nicht möglich wäre an der Feier teilzunehmen, und hat ferner beschlossen, soweit dies möglich, dahin zu wirken, daß die 18. Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins, welche bisher stets einen integrierenden Bestandteil der Philologenversammlung gebildet habe, dem bisherigen Gebrauch entsprechend, 1909 in Graz am Vortage des Beginnes der Philologenversammlung (d. h. diesmal am 27. September) stattfinde. Dieser Beschluß wurde als Bitte der Zwickauer Versammlung übermittelt.

Bibliothekar Dr. Frankfurter aus Wien knüpfte an das Einladungsschreiben aus Graz einige erläuternde Bemerkungen und legt eingehend die Gründe dar, die es wünschenswert erscheinen ließen, daß heute nur der grundlegende Beschluß gefaßt werde, die nächste Jahresversammlung in Österreich im Anschluß an die Philologenversammlung abzuhalten, jedoch dem Vorstande im Einvernehmen mit den Herren in Wien und Graz die Entscheidung darüber zu überlassen, ob die Versammlung in Graz vor der Philologenversammlung oder in Wien nach ihr stattfinden solle. Es bestehe in der Tat die Absicht, bei Gelegenheit der Enthüllung des Denkmals für Hartel in der Wiener

1) Ueber die zwei Monate später erfolgte Neuordnung des preußischen höheren Mädchenschulwesens ein anderes Mal. U.

Universität, den Präsidenten der Wiener Philologenversammlung im Jahr 1893, der dem Vorstande des deutschen Gymnasialvereins angehörte und die Gründung des Wiener Vereins gleicher Richtung so kräftig gefördert hat, — bei dieser Gelegenheit (die Zustimmung des Wiener akademischen Senats vorausgesetzt) eine Kundgebung für die Sache des Gymnasiums zu veranlassen, bei der jedenfalls zahlreiche Mitglieder des österreichischen Vereins, des deutschen Gymnasialvereins und der Berliner Vereinigung derselben Tendenz beteiligt sein würden. Mit Rücksicht auf die Bedeutung Hartels als akademischen Lehrers, als Vicepräsidenten der Akademie der Wissenschaften und als Unterrichtsministers werde diese Feier ihren besonderen Charakter erhalten. Für die Grazer Herren aber sei das Wesentliche, daß diese Wiener Veranstaltung nicht der Grazer Versammlung vorausgehe; ob die Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins in Wien oder in Graz abgehalten werde, sei jedoch wohl von geringerer Bedeutung. Die Entscheidung darüber könne einem späteren Zeitpunkt vorbehalten bleiben; heute sei nur der zuerst genannte grundlegende Beschluß zu fassen.

Die Versammlung entschied in diesem Sinne: über Ort und Zeit der nächstjährigen Versammlung soll durch den geschäftsführenden Ausschuß entschieden werden Der Vorsitzende schloß sodann die Versammlung um 2½ Uhr mit dem Ausdruck herzlicher Dankbarkeit und aufrichtiger Befriedigung. „Der Verein befindet sich in erfreulichem Wachstum. Im Bunde mit den Schwestervereinen ist er fest entschlossen, für eines der größten nationalen Güter, die Erhaltung und Festigung des humanistischen Gymnasiums, mit aller Tatkraft einzutreten. Auf Wiedersehen in Österreich!"

Unter den 16 von dem Unterzeichneten mitgemachten Jahresversammlungen des Vereins war wohl keine, auf der in noch höherem Grade Übereinstimmung der Ansichten und Absichten geherrscht hätte; und diese Übereinstimmung fand denn auch bei dem abschließenden Convivium in ernsten und humorvollen Ausführungen glücklichsten Ausdruck. U.

Die 18. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrer-Vereins.

Diese Versammlung fand unmittelbar nach der des Deutschen Gymnasialvereins am gleichen Ort den 10. und 11. Juni statt und wurde auf freundliche Einladung auch von einer ganzen Anzahl außersächsischer Mitglieder unseres Vereins besucht, die gewiß alle voll Dankbarkeit der mannichfaltigen Belehrungen und des ebenso anregenden wie behaglichen Zusammenseins mit ihren sächsischen Kollegen gedenken werden. Das Einzige, was ich bei einem Rückblick auf diese Tage bedauern kann, war die Unmöglichkeit, mehr als einer der vier Abteilungssitzungen beizuwohnen, in die sich am Nachmittag des ersten Tags die Versammelten nach alter, für die Sache gewiß vorteilhafter Einrichtung spalteten. Denn ich hätte gar gern auch in der Abteilung für neuere Sprachen den Vortrag von Prof. Dr. Hartmann-Leipzig „über den Fachlehrer im Organismus der höheren Schule" und in der Sektion für Religionsunterricht den von Oberlehrer Dr. Hennig „über das Studium des Seelenlebens der Jugend und seinen Wert für eine erzieherische Vertiefung des Religionsunterrichtes" gehört.

In der ersten Abteilung, der für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte, sprach Prof. Dr. Ilberg-Leipzig über ein Thema, das den meisten Anwesenden wohl ziemlich fremd war, über das interakademische Corpus medicorum antiquorum, das ihnen aber nun in instruktivster und erwärmender Weise nahe gebracht wurde. Es ist ganz richtig, was der Vortragende am Schluß bemerkte,

daß sich Biologie und Humanismus bei diesem Unternehmen die Hände reichen und daß dasselbe den großen Anteil richtiger abschätzen lehren wird, den auch die realen Disziplinen am Bildungsideal des Altertums gehabt haben.[1]) Recht erfreulich war ebenso der zweite Vortrag von Prof. Dr. Broschmann-Zwickau, der sich hauptsächlich gegen die heute so häufig ausgesprochene Behauptung richtete, daß die schriftlichen Uebersetzungen ins Griechische ein Hemmnis im griechischen Unterricht bildeten, bei dessen Beseitigung die Lektüre ungleich besser vor sich gehen und größeren Umfang haben werde. Der von dem Redner aufgestellten These, daß jene Uebungen vielmehr ein Erleichterungsmittel des Lernens seien, das beste Mittel, die zum schnellen und gründlichen Verständnis zusammenhängender Schriftwerke erforderliche Sicherheit im Auffassen der Formen und ihrer syntaktischen Verbindungen zu fördern und zu erhalten, — dieser These stimmten dann auch sämtliche Anwesende bei.

In der allgemeinen öffentlichen Versammlung am zweiten Tage wurden zwei Vorträge gehalten, die durch die Themen und ihre Behandlung gleicherweise zu fesseln geeignet waren. Oberlehrer Dr. Teufer von der Städtischen höheren Mädchenschule mit Realgymnasialabteilung zu Schöneberg bei Berlin sprach über gymnasiale Mädchenerziehung. Also auch hier wurde die Frage der humanistischen Mädchenbildung erörtert, und es ist in der Tat dringend wünschenswert, daß die Verfechter des klassischen Unterrichts sich um die Beteiligung der weiblichen Jugend an ihm bekümmern. Ich gedenke dabei der Worte, die mir im Oktober 1890 Benjamin Ide Wheeler, damals Professor an der Cornell University im Staate New York, jetzt Präsident der kalifornischen Staatsuniversität, schrieb und die in Uebersetzung folgendermaßen lauten: „Einen Zug in unseren Schulverhältnissen werden deutsche Pädagogen schwerlich zu würdigen wissen. Die Ausdehnung der humanistischen Erziehung auf die Frauen vermehrt bei uns ganz bedeutend die Zahl derer, welche klassische Studien und humanistische Bildung pflegen. Die besseren weiblichen Studenten sind die mit größtem Erfolg arbeitenden und begeistertsten Anhänger klassischen Studiums. Es ist ein falsches Vorurteil, welches ihre geistige oder körperliche Befähigung für dasselbe in Abrede stellt. Die bei uns gemachten Erfahrungen beweisen, wie unbegründet es ist. Gebildete Frauen müssen wir stets als unsere engsten Verbündeten im Kampf gegen den Materialismus und materialistische Bestrebungen jeder Art betrachten." Bei Erörterung der Frage, wie in größerem Umfang die Teilnahme des weiblichen Geschlechts an der humanistischen Bildung erreicht werden könne, sprach der Vortragende sich über Koeducation so aus, daß er sie im einzelnen Fall unter besonderen Umständen für zulässig erklärte, doch ihre allgemeine Durchführung entschieden verwarf. Unter den bisher versuchten Formen der Einführung des klassischen Unterrichts in die Mädchenschule aber sieht er als die zweckentsprechendste die Gabelung an und hält den Einwand, daß dies System zu einer zu frühzeitigen Entscheidung über geistige und körperliche Tüchtigkeit der Schülerin zwinge, für nicht stichhaltig.[2]) — An diesen Vortrag

1) Man versäume nicht, den ausgezeichneten Vortrag zu lesen, den Ilberg auf dem Internationalen Kongreß für historische Wissenschaften in Berlin am 10. August „über die Erforschung der griechischen Heilkunde" gehalten hat und der in den „Neuen Jahrbüchern" XXI. Bd. 9. Heft abgedruckt ist.

2) Der Vortrag ist in den „Neuen Jahrbüchern", Bd. XX S. 485—493, erschienen. Sein Schluß, dem wir durchaus zustimmen, lautet: „Ich bin ehedem, allerdings von rein praktischen Erwägungen ausgehend, in einem Aufsatz dieser Jahrbücher (Bd. VIII 1901 S. 44 ff.) für die realgymnasiale Form des Mädchengymnasiums eingetreten. Mehr und mehr aber komme ich auf Grund meiner Lehrerfahrung zu der festen Ueberzeugung, daß die seelische Eigenart des Mädchens die meisten und wertvollsten Bildungselemente gerade im Humanismus findet, dessen besondere Bedeutung für die Mädchenbildung in neuerer Zeit Direktor Keim aus Karlsruhe sowie der als Psycholog bekannte Direktor

schloß sich noch einer des Prof. Dr. Stötzner-Zwickau über Lehrerbibliotheken höherer Lehranstalten, in dem eine Angelegenheit von hoher Bedeutung für das wissenschaftliche Arbeiten der Lehrer mit praktischem Blick behandelt wurde.[1])

Das auf diese Verhandlungen folgende gemeinsame Mahl verlief auch deswegen in gehobenster Stimmung, weil nicht lange vorher die sächsische Gymnasiallehrerschaft durch die Nachricht von der absoluten Gleichstellung der akademisch gebildeten Lehrer mit den Richtern erster Instanz erfreut worden war. Der uns von mehreren Tagungen des sächsischen Vereins, denen wir beiwohnen durften, wohlbekannte prächtige Humor berührte dann auch in den zahlreichen gesungenen Festpoemen jenes Ereignis, z. B. in den Strophen:

Der Lehrer lebt in Saus und Braus,
Man sieht es hier bei diesem Schmaus.
:,: Er trinkt den allerbesten Wein —
Wer möchte da nicht Lehrer sein?! :,:

Wer hat's so gut noch auf der Welt?
Die Frau kriegt doppelt Wirtschaftsgeld.
:,: Denn auch zu Hause speist er fein —
Wer möchte da nicht Lehrer sein?! :,:

Wie hebt den Stand ganz wunderbar
Der Titel Studienref'rendar!
:,: Wird man Assessor obendrein —
Wer möchte da nicht Lehrer sein?! :,:

Und schließlich wird man, wenn auch spat,
Vielleicht noch Oberstudienrat.
:,: Im Knopfloch prangt ein Bändelein —
Wer möchte da nicht Lehrer sein?! :,:

U.

Von der Frankfurter Ortsgruppe des Deutschen Gymnasial-Vereins.

(Aus den „Frankfurter Nachrichten" vom 6. Juni.)

Diese Gruppe hielt am 4. Juni ihre Generalversammlung ab. Nach Erstattung des Kassenberichts durch Herrn Prof. Michelis fand die Neuwahl des Vorstandes statt. Herr Prof. Dr. Busse, Direktor des Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums wurde zum ersten Vorsitzenden und Herr Oberlehrer Dr. Bieber von derselben Anstalt zum Schriftführer gewählt. — Hierauf hielt Herr Dr. H. Geisow über „Land und Leute an der dalmatinischen Küste" einen fesselnden Vortrag, der auf eigener Anschauung beruhte und durch treffliche Lichtbilder wirksam unterstützt wurde. Er gab einen kurzen Ueberblick über den geologischen Aufbau des Landes und wies dann auf dessen wechselvolle Geschichte hin. Insbesondere hob er die Gründe und die Folgen seiner Entwaldung hervor. Alsdann führte er die Zuhörer an der Hand der Lichtbilder von Triest über Pola, Sebenico, Spalato (Salona) nach Ragusa und Cattaro, indem er überall bestrebt war, auf die Gegensätze in den Landschafts- und Städtebildern hinzuweisen und die Spuren der alten römischen Kultur in den modernen Zuständen aufzudecken. Ein höchst stimmungsvoller Bericht über Reiseeindrücke in Montenegro, der Herzegowina und Albanien schloß den sehr beifällig aufgenommenen Vortrag.

Jakob Schmidt in beredter Weise beleuchtet haben; dessen innere Verwandtschaft mit der weiblichen Psyche unbewußt schon das Altertum selbst andeutet, indem es eine weibliche Gottheit zum Sinnbild seiner Geisteskultur macht. Als eine ganz besonders glückliche und einsichtsvolle Anordnung müßte es daher erscheinen, wenn es sich bewahrheiten sollte, daß in den Oberklassen des humanistischen Mädchengymnasiums in Preußen das Griechische das Uebergewicht über das Latein erhalten wird."

1) Der offizielle Bericht über den Verlauf der Versammlung, erstattet vom Vereins-Vorstand, ist von der Dürr'schen Buchhandlung in Leipzig zu beziehen.

Von der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

(Entnommen der zweiten Morgenausgabe der „Hamburger Nachrichten“ vom 26. Nov.)

In der 16. Sitzung der Ortsgruppe Hamburg des deutschen Gymnasialvereins, die am 19. Nov. unter dem Vorsitz des Direktor Wegehaupt stattfand, hielt Prof. Dr. Christensen einen Vortrag über: Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts auf dem Gymnasium mit besonderer Berücksichtigung des staatsbürgerlichen Unterrichts. Der Redner ging aus von der Veranlassung, die zu dem Vortrag geführt hatte[1]), und warf die Frage auf: Soll die Bürgerkunde dem Geschichtsunterrichte organisch angegliedert werden, oder soll sie ein selbständiges Fach sein? Er ging kurz auf die verschiedene Beantwortung dieser Frage ein und wandte sich dann dazu, das Ziel des geschichtlichen Unterrichts festzustellen. Er erkannte als solches, um es weder zu hoch noch zu tief zu fassen, den Versuch, die verständnisvolle Teilnahme für das geschichtlich Gewordene zu erwecken und damit in dem Schüler das Verlangen hervorzurufen, sich später an der politischen Arbeit selbst zu beteiligen. In den Mittelpunkt träte dabei natürlich die deutsche Geschichte und der Unterricht darin müsse bis zum Jahre 1871 geführt werden. Das sei auch bisher schon geschehen. Versehen einzelner Lehrer dürften nicht verallgemeinert und zum Ausgangspunkte von Betrachtungen gemacht werden. Dann gab der Vortragende, von der Behandlung der alten Geschichte und ihrer Bedeutung für geschichtliches Verständnis ausgehend, wobei er unberechtigte Vorwürfe gegen diese zurückzuweisen suchte, ein Bild von dem Betriebe des Geschichtsunterrichts, bei dem staatsrechtliche, wirtschaftliche und soziale Fragen der verschiedensten Art behandelt würden. Er wies aber besonders auch darauf hin, daß gegenüber zu hohen Forderungen vor allen Dingen Beschränkung auf das Mögliche geboten sei. Für die neueste Zeit beanspruchte er besonders die Berücksichtigung der Verfassung des Deutschen Reiches und Hamburgs sowie der Grundzüge der Verwaltung und der sozialen Gesetzgebung. Er warnte dabei vor jedem eigentlichen politischen Unterricht, während er die Gefahr eines Gesinnungsunterrichts in

1) In der Sitzung der Hamburger Bürgerschaft vom 8. Januar wurde von Dr. Voller und Genossen der Antrag eingebracht: „Die Bürgerschaft ersucht den Senat um Vorlage eines Gesetzes, durch welches der staatsbürgerliche Unterricht als notwendiger Teil des Lehrplans in allen Schulen (Vorschulen ausgenommen), von der Volksschule beginnend, eingeführt wird.“ Die Debatte, die uns im stenographischen Bericht vorliegt, war äußerst lebhaft: es trat in ihr besonders auch der Gegensatz der Liberalen und der Sozialdemokraten hervor. Fast alle aber waren der Meinung, daß besondere Stunden für Bürgerkunde (auch im Gymnasium) verwandt werden müßten, und das beantragte Gesuch wurde an den Senat gerichtet. Kraß war die in der Diskussion mehrfach zu Tage tretende Unwissenheit über die Art, wie gegenwärtig Geschichte gelehrt wird; interessant die Enthüllung der Absichten des Liberalismus und der Sozialdemokratie. Von jener Seite wurde als Ziel des staatsbürgerlichen Unterrichts bezeichnet, daß „die Schüler empfinden, wie alle Versuche, gewaltsam auf revolutionärem Wege das unter die Füße zu treten, was in jahrtausendlanger Entwicklung entstanden und geworden ist, um an die Stelle dieses Bestehenden die unklaren Phantasien der sozialdemokratischen Weltverbesserer zu setzen, — niemals zum Ziele führen können.“ Das Bedenken, das gesprächsweise zum Ausdruck gekommen war: „Wenn wir nur nicht befürchten müßten, daß unsere Volksschullehrer einen sehr großen Prozentsatz sozialdemokratisch denkender Leute enthielten“, — dieses Bedenken wurde mit der Bemerkung zurückgewiesen: „Wenn ein sozialdemokratisch gesinnter Lehrer einmal von der Oberschulbehörde die Aufforderung bekäme, einen derartigen Unterricht zu erteilen, die Schüler zu national denkenden Menschen zu erziehen, dann würde, meine ich, der sozialdemokratische Lehrer ehrlich genug sein zu sagen: Den Unterricht kann ich nicht erteilen!“ Ein Sozialdemokrat bezeichnete dann den Liberalen Voller als einen Teil von jener Kraft, die stets das Böse will und doch das Gute schafft, und bat seine Gesinnungsgenossen, ebenfalls dessen Antrag anzunehmen: „Wir werden schon das Beste daraus zu machen wissen!“ U.

Hamburg für unwesentlich hielt. Das Verlangen, einen besonderen staatsbürgerlichen Unterricht einzuführen, hielt der Vortragende nicht für richtig, da einmal hierdurch ein neues Fach und damit neue Prüfungskenntnisse eingeführt würden, die eher zum Gegenteil dessen, was erstrebt werden solle, führen könnten. Dazu käme, daß die Forderungen jedenfalls für den Schüler zu hoch seien. Der einzelne Lehrer könne aber die einzelnen Tatsachen an den verschiedensten Punkten anknüpfen. Darin werde ihm auch freie Hand gelassen. Mit einem Hinweis auf den staatsbürgerlichen Unterricht in der Schweiz und in Frankreich, dem klassischen Lande der instruction civique, dessen Resultate nicht gerade zur Nachahmung einladen, und dem Hinweis darauf, daß für das Gymnasium mit der Einführung dieses neuen Unterrichts eine Abschaffung des Unterrichtes im Griechischen verknüpft sein könnte, beendigte der Redner seine klaren und fesselnden Ausführungen. Seine kurze Zusammenfassung der einzelnen Punkte schloß er mit dem Satz: Ein eigentlicher staatsbürgerlicher Unterricht in besonderen Stunden ist aus pädagogischen und ethischen Gründen abzuweisen.

In der darauf folgenden Besprechung äußerte sich zuerst Geh. Rat Wallichs von Altona. Er führte aus: Wenn es sich auch um eine hamburgische Frage handele, wolle er doch das Wort ergreifen, da er vierzig Jahre lang Geschichtsunterricht erteilt habe und zwar nicht nur an Gymnasien, sondern auch an anderen Schulen. Mit dem Schlusse des Vortrags sei er einverstanden, nicht aber mit allen Ausführungen. Er sei Mitglied des Reichstags wie des Landtags gewesen; obwohl ihm daher in seinem Unterrichte die bürgerlichen Tatsachen besonders nahe gelegen hätten, habe er doch immer gefunden, daß nicht sie es seien, die den Schüler interessierten, sondern das seien die großen Taten und Leiden.

Prof. Dr. Fritsch: Er habe, wenn auch nicht 40, so doch 31 Jahre lang Geschichtsunterricht erteilt, und zwar nur in Prima. Er möchte daher noch einige Ergänzungen zu dem Gehörten geben. Er habe sich besonders darüber gewundert, wie es möglich sei, daß in unserer Bürgerschaft solch ein Antrag hätte durchgehen können, ohne daß einer der ehemaligen Schüler aufstand und erklärte: Aber alles das, was da gesagt ist, ist ja gar nicht wahr! Und es handele sich nicht um Unwichtiges: unser ganzer Geschichtsunterricht würde durch Annahme des Antrages schwer geschädigt werden. Einige Punkte aus der Rede des Antragstellers wolle er noch besonders widerlegen. Es widerspreche den Tatsachen, wenn Klage erhoben werde, daß unsere Schüler nicht in der richtigen Liebe zum deutschen Vaterlande erzogen würden. Welche Gesinnung unsere Primaner von der Schule mitnähmen, hätten sie z. B. bei allen Reichstagswahlen und so auch noch bei der letzten bewiesen. Aber nach dem Fortgang von der Schule fehle vielfach die weitere Fortbildung, nur wenige hörten auf der Universität geschichtliche Vorlesungen, auch empfänden sie es nicht als ihre Pflicht, unsere großen Geschichtswerke zu lesen. Wie wenige besäßen z. B. einen Ranke, unseren größten Historiker! Ganz im Gegensatz zu Frankreich und England, wo es die Gebildeten für selbstverständlich halten, auch die Werke ihrer besten Geschichtsschreiber zu besitzen. Die Schuld daran liege ganz gewiß nicht an dem Unterricht in der Schule. Ermahnungen wie Tatsachen würden gleichermaßen vergessen. Auch erzögen wir keine Griechen und Römer: wer das behaupte, treibe Mißbrauch mit einem vor Jahren ausgesprochenen, oft widerlegten Worte unseres Kaisers. Griechen seien noch nie aus unseren Schulen hervorgegangen; und Römer? — die würden ganz wo anders gezüchtet, als auf unseren humanistischen Gymnasien. Der Antragsteller verlange, daß nicht die nationalen Helden und Staatsmänner u. s. w. in der Mitte des Geschichtsunterrichts stehen sollten, sondern statt dessen die Zustände und Maßnahmen unserer Zeit geschildert

würden. Aber gerade der Deutsche habe nötig zu lernen, wie alles Gedeihen des Volkes von der äußeren Politik abhänge; seine großen Männer seien es gewesen, die Deutschland es ermöglicht hätten, groß zu werden: der große Kurfürst, Friedrich der Große, die Helden der Befreiungskriege, Bismarck. Ferner wurden in Hamburg eingeführte Lehrbücher vorgezeigt, die seit 1875 die Haupttatsachen der Geschichte bis 1871 lehrten, die neuesten gingen darin bis 1906. Auch wurde auf die Programme und Lehrpläne verwiesen, in denen allen stehe, daß die Geschichte bis zur Jetztzeit gelehrt werde. Und doch habe der Antragsteller auf Grund des einen Programms, in dem irrtümlich die Zahl 1815 zu lesen sei, die schwerste Anklage gegen das Gymnasium erhoben. So stehe auch in dem Lehrplan von 1903 als Aufgabe für das letzte Halbjahr in Oberprima: „Von 1805 bis auf die Gegenwart. Grundlinien für die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse der Gegenwart, insbesondere im Deutschen Reiche.“ Allerdings fehle in diesem Lehrplane die Zwangsjacke, die man jetzt dem Unterricht anlegen wolle. Der Antragsteller lobe das Lehrerseminar, wo von sechs Jahren nur ein Jahr der alten Geschichte gewidmet werde, und tadele schwer das Gymnasium, auf dem trotz der Konferenz von 1890 noch immer nichts geändert sei. Tatsächlich würde seitdem auch hier in den letzten sechs Jahren nur ein Jahr alte Geschichte gelehrt. Mit Entschiedenheit müsse man sich gegen all die überspannten Forderungen, die jetzt von allen Seiten an den Geschichtsunterricht gestellt würden, zur Wehr setzen. In der letzten Nummer der deutschen Kolonialzeitung werde es gepriesen, daß in den Schulen der Vereinigten Staaten jedes Tagewerk mit dem Absingen des Sternenbannerliedes beginne, und dann die Forderung aufgestellt, daß jedes Kind in der Volksschule (man denke an unsere Dorfschulen!) lerne, was Sisal sei, wie Kautschuck aussehe, was uns das Baumwollproblem bedeute, und welche Striche des Schutzgebietes der weißen Besiedlung zugänglich seien.

Direktor Wegehaupt sprach zum Schluß die Zuversicht aus, daß bei der übereinstimmenden Anschauung aller zunächst Beteiligten die Oberschulbehörde wohl kaum die Erteilung eines besonderen staatsbürgerlichen Unterrichts verfügen werde.

Von der Berliner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums.[1])

Die „Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Mark Brandenburg“ hielt ihre fünfte Jahresversammlung am Abend des 4. Dez. in der Aula des kgl. Wilhelms-Gymnasiums (Bellevuestraße) ab. In der zahlreich besuchten Versammlung, die sich hauptsächlich aus Direktoren und Lehrern der höheren Lehranstalten Berlins und der Vororte zusammensetzte, bemerkte man auch verschiedene hohe Beamte, wie den früheren Kultusminister Dr. v. Studt, einzelne Universitätslehrer wie Geh. Rat Prof. Lasson, Vertreter der städtischen Behörden wie Geh. Justizrat Cassel u. a. Der Oberpräsident der Provinz Brandenburg v. Trott zu Solz hatte sein Ausbleiben in einem besonderen Schreiben entschuldigt.

1) Wir entnehmen den obigen Bericht der zweiten Beilage zur Vossischen Zeitung vom 5. Dezember. Dieses Blatt hat, wie uns geschrieben wird, am ausführlichsten über die Versammlung berichtet. Der ausgezeichnete Vortrag von Prof. Riehl wird wohl bald als Broschüre bei Weidmann erscheinen.

Der erste Vorsitzende, Prediger Professor D. Scholz, begrüßte die Versammelten mit einer Ansprache, in der er hervorhob, daß zwar zur Zeit die Fragen der politischen Macht und der finanziellen Verselbständigung des Reiches im Vordergrunde des öffentlichen Interesses ständen; aber gerade in politisch so bewegten Zeiten sei es gut sich zu erinnern, daß der Mensch nicht vom Brot allein und ebensowenig von der Macht allein lebe, sondern daß auch der „Logos" im Sinne der Alten, die geistigen Kulturwerte ihr Recht heischen. Von Anfang an hat sich die Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums von dem Bewußtsein leiten lassen, daß nur ideale Zwecke ihr die Richtung weisen müssen; sie war immer bemüht, die große Welt des Bildungsstrebens in der Gegenwart als die Arena aufzufassen, in der sich die besten Geister unseres Volkes als seine lebendigen Kräfte zum freien Wettbewerb zu stellen haben. Es gereicht ihr zur hohen Genugtuung, daß sie in diesem Kampfe nicht allein steht, sondern weite Bevölkerungskreise hinter sich hat. Im letzten Jahre hat sich die Zahl der Mitglieder auf 918 erhöht und es sei zu hoffen, daß sie bald die 1000 überschreitet. Auch anderwärts rühren sich die Kräfte zur Verteidigung der humanistischen Bildung. Redner erinnert in dieser Beziehung an den gehaltreichen Vortrag, den Prof. Dr. Windelband (Heidelberg) vor kurzem in der Wiener Vereinigung über „Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben" gehalten hat. In überzeugender Weise habe Windelband dargetan, wie von historischer Seite die Methode der naturwissenschaftlichen Forschung immer Anerkennung gefunden habe, während auf der andern Seite das Gleiche nicht der Fall sei. Es entspreche dem unmittelbar auf das Praktische gerichteten Bildungsstreben der Gegenwart, daß man glaube, der Jugend den Umweg über das klassische Altertum ersparen zu können. Aber auch hier gelte, daß nicht alle frei sind, die ihrer Ketten spotten. Der Kulturmensch ist nicht schon im natürlichen Menschen gegeben, sondern er wird es, indem er sich das geschichtlich Erreichte geistig aneignet und es geistig nacherlebt; Aufgabe aller Erziehung ist es, den natürlichen Menschen zum geschichtlichen Menschen zu machen. Der Kampf der beiden Richtungen, Humanismus und Realismus, ist damit nicht zu Gunsten des einen oder des anderen von ihnen entschieden; beide sind vielmehr berufen, einander auf dem Boden des Unterrichtswesens zu ergänzen.

Prof. Scholz ging sodann auf einige augenblicklich besonders wichtige Einzelfragen ein. Bereits in der vorjährigen Versammlung wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, dem Englischen im Lehrplan des Gymnasiums einen festen Platz einzuräumen. Inzwischen sind Versuche in dieser Richtung gemacht und in den höheren Klassen einzelner Lehranstalten das Englische an Stelle des Französischen als Pflichtunterrichtsgegenstand eingeführt worden. Schwieriger erscheint das Problem des biologischen Unterrichts. Abgesehen von der Schwierigkeit, überall die erforderlichen Lehrkräfte zu beschaffen, müsse man sich fragen, wo die Zeit für diesen Zuwachs an Lehrstoff hergenommen werden solle; daß die klassischen Sprachen mit ihrer schon auf das äußerste Maß eingeschränkten Stundenzahl kein weiteres Opfer in dieser Beziehung bringen können, darüber gebe es unter den Gymnasialpädagogen keine Meinungsverschiedenheit. Rühmend erwähnte Redner bei dieser Gelegenheit den vor kurzem erschienenen ersten Versuch eines „Leitfadens für den biologischen Unterricht" aus der Feder des Gymnasialoberlehrers Dr. Heering in Altona. Noch von anderer Seite hat der altsprachliche Unterricht mancherlei Schwierigkeit zu erfahren. Immer lauter und heftiger ertönen die Stimmen, die eine weitere Beschränkung des grammatischen Elements im altsprachlichen Unterricht verlangen. Nach dem lateinischen Aufsatz — dem auch Redner keine Träne nachzuweinen erklärt — will man nun auch das lateinische Scriptum beseitigen. Man will die grammatische Seite im Unterricht immer mehr zurückdrängen, sie nur als notwendiges Uebel und Vorberei-

tung für die Lektüre gelten lassen. Demgegenüber sei auf einen trefflichen Vortrag von Prof. Dr. Immisch in Gießen hinzuweisen, der gerade nach dieser Richtung hin die Wichtigkeit eines gründlichen grammatischen Unterrichts, seine Unentbehrlichkeit für ein sicheres und vollständiges Verständnis der alten Schriftsteller dargetan habe. Der grammatische Unterricht ist nicht bloß ein unersetzliches Mittel der logischen Gymnastik, sondern er dient vor allem dazu, dem Schüler die Gesetzmäßigkeit des Denkens und der geistigen Vorgänge überhaupt, soweit sie in der Sprache zum Ausdruck gelangt, fortwährend zum Bewußtsein zu bringen.

Der Vorsitzende tritt dann ferner dem Vorurteil von dem gesundheitschädigenden Einfluß des Gymnasialunterrichts entgegen; er verliest den Bericht über ein Schul-Wetturnfest vom 29. September, bei dem allerlei Wettspiele und turnerische Uebungen der Schulen gegeneinander geübt wurden und wobei die Gymnasien von Steglitz und Schöneberg erste Preise davontrugen. Der Vorsitzende verliest dann noch Sympathiekundgebungen der Wiener Vereinigung für das humanistische Gymnasium und weist auf den vom Vorstandsmitglied Geh. Rat Dr. Friedensburg in der „Voss. Ztg." veröffentlichten Aufsatz „Der Humanismus als Weltanschauung" hin, der als Vorbild zur Nacheiferung in der journalistischen Kleinarbeit für die gute Sache dienen könne.

Lebhaft von der Versammlung begrüßt, nimmt hierauf Professor Dr. Alois Riehl von der Berliner Universität das Wort zu seinem Vortrage „Humanistische und naturwissenschaftliche Bildung".

An das humanistische Gymnasium ergeht immer lauter und dringender die Forderung nach Verstärkung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Jeder Freund des alten Gymnasiums muß Stellung nehmen zu dieser Frage, und es häufen sich die Zweifel, ob es möglich sein wird, diese Forderung zu erfüllen. Die Frage der Nützlichkeit soll dabei ganz ausgeschaltet bleiben. Das Prinzip der Nützlichkeit, wenn man es zu Ende denkt (praktisch zu Ende führen kann man es nicht), führt zu einem Zerrbilde der allgemeinen Bildung, nämlich zum Universalismus. Bei dem beständig wachsenden Maße von Kenntnissen, bei der Entwicklung immer neuer wissenschaftlicher Disziplinen, vermag keine Schule der Welt allem Stoff nachzulaufen. Allgemeine Bildung ist nicht Bildung in allen Dingen, sondern für alle Dinge, ist die Form des Geistes, die ihn in den Stand setzt, jeden Wissensstoff zu bewältigen. Allgemeinbildung ist Bildung in der Methode. Beklagenswert ist der Mensch, der zu viel gelernt hat und zu viel weiß; denn er ist in Gefahr, darüber den gesunden Menschenverstand zu verlieren, den der besitzt, der nichts gelernt hat. Mit Recht sagt Heraklit: Vielwisserei nährt den Geist nicht.

Nun sagt man, die Schule habe unsere Nation tüchtig zu machen im Konkurrenzkampfe gegen andere Nationen, sie erstarken zu lassen auf dem Felde der Industrie und der Technik. Es ist eine schöne Sache, Zeppelinsche Luftschiffe zu erbauen und anderen Nationen der Zeit und der Sache nach voranzugehen — aber keine Schule der Welt kann dazu Anweisung geben. Man hat auf die Vorbereitung zum künftigen Beruf hingewiesen; das würde aber die höheren Schulen zu Fachschulen machen, und das humanistische Gymnasium darf ebensowenig eine Fachschule für künftige Mathematiker wie für Philologen oder andere Berufsstände sein — diese utilitaristische Seite muß aus diesen Betrachtungen ausscheiden. Der Vorzug des Gymnasiums liegt in der Konzentration, der Einheitlichkeit des Unterrichts, in der Ausstattung unserer Jugend mit Kräften des Geistes und der Entwicklung der Energie — nicht die bloße Aneignung von Kenntnissen, sondern die einheitliche innere Bildung des Einzelnen will es fördern. Diese wären wir in Gefahr zu verlieren, wenn wir die Konzentration des Unterrichts auf dem Boden der alten Kultur aufgäben.

Hier liegen große, anscheinend unüberwindliche Schwierigkeiten und unausgleichbare Gegensätze. Würde das humanistische Gymnasium sich abschließen auf dem Gebiete der klassischen Bildung, so würde es zwar den „Utraquismus" der Schule vermeiden, aber dem des Lebens nicht entgehen. Es gibt zahllose verschiedene Bildungsstoffe, es kann und soll aber nur eine einzige allgemeine Bildung geben, eine Bildung, die das geistige Verständnis für alle geistigen Interessen der Menschheit, für alle geistigen Strömungen der Vergangenheit und Gegenwart vermittelt, um daraus die Zukunft vorzubereiten. Wie ist es für das humanistische Gymnasium möglich, diese Einheit zu erhalten und doch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen eine stärkere Berücksichtigung angedeihen zu lassen, wie es der Forderung der Zeit entspricht? So schwer die Aufgabe scheint, so ist sie doch schon in gewissem Sinne gelöst. In dem Organisationsentwurf für die österreichischen Gymnasien von 1849 haben Bonitz und Exner mit musterhafter Klarheit die Aufgabe des Gymnasiums in unserer Zeit dahin präzisiert, daß sein Schwergewicht nicht in der klassischen Literatur, nicht in der vaterländischen Geschichte, sondern in dem inneren Zusammenhange aller Unterrichtsgegenstände, in ihrer wechselseitigen Beziehung und Durchdringung mit einander liege. Der Weg zur Erreichung dieses Zieles muß gefunden werden; ja er ist schon gefunden und liegt offen vor uns. Naturwissenschaft und alte Kultur müssen sich verbünden und haben sich schon in der Gegenwart verbündet. Sie sind in ihrem innersten Kern nicht so wesensungleich, wie es oberflächlicher Betrachtung erscheint. Ein humanistischer Geist ist in die Naturwissenschaft unserer Zeit eingezogen und auf der anderen Seite vollzieht sich vor unseren Augen die Wiedergeburt der Philosophie auf dem Gebiet der exakten Wissenschaften. Philosophie und Wissenschaft, die im Altertum dasselbe waren, kommen jetzt nach scheinbar unüberbrückbarer Trennung wieder zusammen. Die Zeit liegt hinter uns, in der Wilhelm Scherer mit einem Anschein von Berechtigung sagen konnte: „Die Naturwissenschaft zieht als Triumphator auf einem Siegeswagen einher, an den wir Alle gefesselt sind — empfängt doch selbst die Poesie von ihr den Stempel." Wir haben erkannt, daß es nicht nur ein Objekt gibt, das zu erforschen ist, sondern auch ein Subjekt, welches die Erforschung anstellt. Poincaré sagt in seiner Abhandlung über den Wert der Wissenschaften: „Die einzige objektive Wirklichkeit sind die Beziehungen der Dinge, aus denen die Harmonie der Welt hervorgeht." Allerdings können diese nicht außerhalb eines Geistes begriffen werden; aber sie sind nichtsdestoweniger objektiv, weil sie allen denkenden Wesen gemeinsam sind und bleiben werden.

Wie das Subjekt der Natur die Gesetze der Erfahrung vorschreibt und mit Hilfe der Einheit des Denkens in der Forschung fortschreitet, das hat uns die tiefste deutsche Philosophie, die Kantische, gezeigt. Robert Mayer erklärt: „Der Nachweis der zwischen dem Denkgesetz des Subjekts und der objektiven Welt bestehenden Harmonie ist die interessanteste, aber auch die umfassendste und schwerste Aufgabe aller Forschung." Es ist einseitig, zu sagen, daß der Mensch sein Denken den Tatsachen anpassen soll; um Tatsachen überhaupt wissenschaftlich zu verknüpfen, muß er sie schon seinem Denken anpassen. Ohne Denken keine experimentelle Erfahrung; denn das Denken des Forschers weist dem Experiment im Voraus seine Richtung an. Lavoisier hat das Gesetz der Erhaltung der Masse nicht entdeckt, sondern diese schon dem Altertum geläufige instruktive Annahme hat seinem Denken die Richtung gegeben und ihn zu seinen großen chemischen Entdeckungen geleitet. Bereits Anaxagoras hat es dem Sinne nach ausgesprochen, daß nichts entsteht und nichts vergeht. Wenn Robert Mayer sagt, daß sich dieses oberste Naturgesetz in gleicher Weise auf Kraft, Energie und Materie erstreckt, so war dies schon die grundlegende Form der Weltbetrachtung

bei den großen Naturphilosophen der vorsokratischen Zeit. Keine Folgezeit hat je diesen Rahmen erweitern können.

Wir haben uns lange gerühmt, unsere moderne Wissenschaft habe neue Wege gefunden. Die ganze Entwicklung der neueren Naturwissenschaft knüpft an Galilei und die von ihm entdeckte, richtiger wiedergefundene Methode an. Denn dieselbe Methode, die Galilei zur Entdeckung der Fallgesetze und damit zur Begründung einer neuen Naturwissenschaft befähigte, war dem Altertum bekannt. Sie ist in gewissem Sinne nur die Erneuerung des Platonischen Gedankens, das Verständnis der Gesetze des Universums mit Hilfe der Mathematik zu erzwingen. Kongenial mit Plato hat sich Galilei, von dem wir wissen, daß er sich eifrig mit dem Studium des griechischen Philosophen beschäftigte, auf das Mathematische in der Natur besonnen. In Anknüpfung an die von Plato im Meno entwickelte Anschauung, daß all unser Wissen eine Art von Rückerinnerung sei, erklärte Galilei, daß unsere Naturerkenntnis sich nicht sowohl auf die sinnliche Erfahrung (sensate esperienze) als auf ein Wissen gründet, das der Geist von sich aus hat, das er aus den Gesetzen seines Denkens entwickelt. Das Eigentümliche der Galileischen Methode liegt darin, daß er in prinzipieller Uebereinstimmung mit Plato eine Hypothese aufstellt und diese dann in ihre letzten mathematischen Konsequenzen entwickelt. Sie unterscheidet sich von der Platonischen nur — und darin liegt das Neue, Originale und zugleich für den Fortschritt der naturwissenschaftlichen Erkenntnis Fördernde — durch die experimentelle Ergänzung, durch die Prüfung und Verifizierung des gedanklich Ersonnenen an den sinnlichen Einzeltatsachen. Auch das letzte Ziel der Erkenntnis weicht bei Galilei nicht so sehr von dem Platos ab. Wie Plato seinen Blick auf das Zeitlose, in allem Wechsel der Erscheinung sich Gleichbleibende richtet, so Galilei auf die ewigen den Naturlauf beherrschenden Gesetze. Die Naturgesetze sind gleich den Ideen die unveränderlichen zeitlosen Bedingungen der Erscheinungen. Damit ist aber zugleich das Subjektive in aller Naturerkenntnis und Methode, der schöpferische Anteil des menschlichen Intellekts an aller Wissenschaft ausgesprochen. Die Gesetze sind in den Tatsachen der Natur, aber nur dem schaffenden analysierenden Geiste enthüllen sie sich.

Bedeutet die Einführung des Experiments in die Naturwissenschaft durch Galilei einen unermeßlichen, in seinen fruchtbaren Konsequenzen kaum zu überschätzenden Fortschritt in der Methode, so stehen dagegen die Leistungen der Alten in der reinen Mathematik denen der neueren Zeit in keiner Weise nach. Namentlich in der synthetischen Geometrie, wie sie die „Elemente“ des Euklid entwickeln, hat uns das Altertum ein unerreichtes, nicht zu übertreffendes Vorbild in Bezug auf begriffliche Schärfe hinterlassen, das — wie ein Mathematiker von der Bedeutung Lindemanns anerkannt hat — durch die in ihrer Art gewiß bewundernswerten Leistungen der „neueren Geometrie“ nicht ersetzt oder verdunkelt werden kann. Auch den Ruhm der Erfindung der Infinitesimalmethode, der Kunst, mit bestimmt messenden Größen den stetigen Veränderungen in Raum und Zahl nachzugehen, können wir nicht mehr behaupten, nachdem Heiberg aus einem in Konstantinopel gefundenen Fragment einer Schrift des Archimedes nachgewiesen hat, daß dieser große Mathematiker — indem er den Flächeninhalt von Vielecken dadurch berechnete, daß er sie in ganz kleine Dreiecke zerlegte und deren Grenzwerte ermittelte — bereits das Prinzip der Integration zur Anwendung gebracht habe.

Die Wurzeln unserer ganzen heutigen Wissenschaft liegen durchweg im Altertum. Die alte Kultur ist nicht nur eine ästhetisch-literarische, künstlerische — sie ist eine wissenschaftliche Kultur wie unsere eigene. Zwischen antiker und moderner Wissenschaft gibt es keinen prinzipiellen Gegensatz; denn die geistigen Grundlagen der Wissenschaften sind überall die gleichen. Aufgabe des Gym-

nasiums ist es, immer und immer wieder auf diesen historischen Zusammenhang hinzuweisen, seinen Schülern die innere Verknüpfung antiken und modernen Geistes, antiker und moderner Wissenschaft so viel als möglich zum Verständnis zu bringen. Das Studium der alten Kultur hat heute ein neues und vollkommen verändertes Gepräge erhalten. Wir haben aufgehört, dem Altertum gegenüber heute ausschließlich oder auch nur vorwiegend den ästhetisch-literarischen Standpunkt einzunehmen. Das Altertum ist uns zuerst und vor allem eine historische Erscheinung, wie andere neben ihm. Das Studium des Altertums ist realistisch geworden aus demselben Grunde, aus dem das Studium der Naturwissenschaften humanistisch geworden ist; beide sind historisch geworden. Beide begegnen sich auf dem Boden des historischen Verständnisses der antiken Kultur, auf dem sie beide erwachsen sind.

Trotz alledem scheint eine tiefe Kluft zu klaffen zwischen Geschichte und exakter Wissenschaft. Die Geschichte richtet sich auf das Einzelne, Individuelle, die exakte Wissenschaft auf das Allgemeine, Typische. Für sie sind die einzelnen Erscheinungen nur Bestätigungen und Beispiele für das allgemeine Gesetz. Aber dieser Gegensatz der Richtung ist nicht zugleich ein Gegensatz der Methode, und auch in der Sache selbst besteht mehr ein Gegensatz dem Grade als der Art nach. Der große Gedanke der Individualität, den Leibniz mit einer über die Grenzen echter Wissenschaftlichkeit hinausgehenden einseitigen Konsequenz entwickelte, ist doch in gewissem Sinne auch der Gedanke unserer Naturbetrachtung. Auch im Naturgeschehen macht sich das Streben nach einem ewig Neuen, ewig Veränderlichen geltend; auch das mechanische Geschehen strebt einem letzten Ziele, einem Endzustande zu: das Gesetz von der Entropie im Weltall.

Der Gegensatz von Natur und Geist, von Mechanismus und Teleologie empfängt seine Ausgleichung im Transzendenten. Die Ordnungen, die der Mensch geschaffen, in Recht und Staat, Sitte und Religion, sie sind ebenso wie die Naturgesetze nur Abspiegelungen des hinter den Erscheinungen liegenden allgemeinen Weltgesetzes, wie der menschliche Geist selbst nur eine Abspiegelung und Erscheinungsform des allgemeinen göttlichen Geistes.

Zum Schluß warf der Redner noch einen vorahnenden Blick in die Zukunft des Gymnasiums. „Ich glaube, ich sehe — sagte er im Tone eines begeisterten Propheten — ich sehe eine Schule, die nicht zerstreut, sondern konzentriert, die nicht ihr Ziel in dem Vielerlei des Wissens sucht und dadurch den Geist lähmt, sondern die den Geist frei macht und entbindet, weil sie ihn in die Zucht ernster, erschöpfender Arbeit stellt — ich sehe eine Schule, die nicht nur beobachten lehrt, sondern auch verstehen lehrt und einen Einblick in die Grundbegriffe des vom menschlichen Geiste Geschaffenen erschließt, die den Geist selbst und den Willen stählt und stärkt, und die dem Menschen gestattet, mit seinen methodisch entwickelten Fähigkeiten alle Wissensstoffe, die nachher sein Beruf erforderlich macht, in gleicher Weise zu beherrschen und zu behandeln, und die darauf aufmerksam macht, daß Menschliches und Natürliches auf dem Boden des Göttlichen steht und erwächst. Ich sehe die Schule der Zukunft, wie sie sein wird, und wie sie sich zu entwickeln hat, eine Schule der Methode, im gewissen Sinne eine Schule der Geschichte."

Starker, langanhaltender Beifall folgte den geistvollen, tiefdringenden, an vielen Stellen an die schwierigsten Probleme der Erkenntnis, an die letzten Fragen alles Wissens rührenden Ausführungen. Mit warmen Worten des Dankes an den Redner schloß der Vorsitzende die Versammlung, an die sich für zahlreiche Teilnehmer noch ein geselliges Beisammensein in einem Restaurant der Potsdamer Straße anschloß.

---

† Friedrich Althoff.

Als im vorigen Jahr der hochbedeutende Mann, der heuer am 20. Oktober von uns schied, von seiner in alle Zweige des höheren Schulunterrichts und des Hochschulunterrichts tief eingreifenden Wirksamkeit durch Gesundheitsrücksichten gezwungen zurücktrat, haben wir uns bemüht, mit wenigen Worten zu bezeichnen, was er für die Organisation der höheren Schulen, auch die körperliche und die moralische Entwicklung der Schüler und für die Hebung des höheren Lehrerstandes getan.[1]) Seitdem sind des Entschlafenen Verdienste und Eigenart in zahlreichen warmen Nachrufen gefeiert, am wärmsten und feinsten, meinen wir, in der Grabrede, die Ad. Harnack gehalten.[2]) Etwas noch nicht Gesagtes zu sagen, vermöchten wir wahrhaftig nach alle dem nicht. Doch sei es gestattet, zwei Seiten von Althoffs Wesen hervorzuheben, die wohl nicht allgemein bekannt gewesen sind.

Daß der Verstorbene ein Mann von geradezu wunderbarer Arbeitskraft und nie rastender Arbeitslust war und zugleich ein Verwaltungsbeamter von rücksichtsloser Energie, dieses Lob werden ihm alle, auch seine einstigen Gegner, zuerkennen. Er hatte auch nichts dagegen, wenn man ihn in diesem Sinn für einen Tyrannen erklärte. Ich erinnere mich, mit welch' vergnügtem Lächeln er den einst von Kropatscheck auf ihn ausgebrachten Trinkspruch aufnahm: Der Tyrannos soll leben!

Verbindet man aber mit dem Namen Tyrann die Vorstellung eines harten Herzens, so paßt diese Bezeichnung auf Althoff so schlecht als irgend möglich. Harnack berichtete schön von seiner Herzensgüte, seiner emsigen Fürsorge für Hilfsbedürftige, insbesondere für Witwen und Waisen, seiner auch sonst hervortretenden großen Lust an der Förderung der Interessen Anderer; und wer immer das Glück gehabt hat, Althoff näher kennen zu lernen, weiß von seinem wahrhaft wohlwollenden Sinn aus Erfahrung und welche Freude es ihm machte, Anderen eine Freude zu bereiten.

Man meint etwa, daß Tyrannen eigensinnig bei einer einmal gefaßten Meinung verharren, unzugänglich für anderslautende Ansichten. Auch das trifft für Althoff entfernt nicht zu. Denn zu seiner Eigenart gehörte im Gegenteil, auch auf Ansichten zu hören, die der von ihm gehegten widersprachen, und von den verschiedensten Seiten Erfahrungen und Urteile zu begehren, ehe er sich entschied. So war ein Briefwechsel oder eine Unterhaltung mit ihm über pädagogische Streitfragen etwas Erquickendes. Keine Spur büreaukratischen Besserwissens zeigte sich da von seiner Seite, sondern überall der Wunsch, zu voller Klarheit durch die Aussprache zu gelangen.

Ich habe bei dem Rücktritt Althoffs aus seiner Stellung im Ministerium bemerkt, daß ich keinen Menschen weniger, als ihn, inaktiv denken könne. Und

1) S. 204—206 unseres vorigen Jahrgangs.
2) Abgedruckt in der internationalen Wochenschrift für Wissenschaft, K. und T. vom 31. Oktober.

er wurde es auch nicht. Noch im Juni bei dem letzten Besuch, den ich in seinem halbländlichen Heim machte, gewann ich durch seine Mitteilungen den Einblick in eine Aktivität, wie sie mancher im Amt Stehende nicht kennt. Als er aber den Tod nahen fühlte, da nahm er mit vollster Ruhe und dankerfüllten Sinnes Abschied, und zu dem, der seine letzten Anordnungen empfangen hatte, sprach er: „Sie glauben garnicht, wie schön das Sterben ist!" G. Uhlig.

Die Arbeitsfreudigkeit als Unterrichtsprinzip.[1])

Die folgende Abhandlung beabsichtigt in keiner Weise in den bestehenden Streit, der um das humanistische Gymnasium tobt, einzugreifen. Dieselbe gibt einfach die Lebenserfahrung eines jetzt im Ruhestand befindlichen Naturwissenschaftlers, der allerdings seinerzeit als Schüler das Opfer eines wenig glücklich geführten Gymnasiums gewesen ist, aber sich nicht kompetent erachtet, hieraus allgemeinere Schlüsse zu ziehen und jedenfalls kein Vertreter ist der Anschauung, als dürfe die Jugend nur mit Realien gefüttert werden.

Die Spitze, die trotzdem in den Folgerungen vorhanden ist, kehrt sich vielmehr gegen einen gewissen Lehrerschlendrian, der überall, sowohl in humanistischen als realistischen Erziehungsanstalten, sich einschleicht, wo das Pflichtgefühl erschlafft, und es wird versucht zu zeigen, daß hieraus verkehrte Lehrmethoden entstehen, auch wo das Prinzip der guten Methoden bereits erkannt ist. Das Prinzip der guten Lehrmethoden liegt aber auch nicht auf der flachen Hand, sondern steht in Beziehung zu volkswirtschaftlichen und psychologischen Grundsätzen, deren besonderes Studium der Autor sich hat angelegen sein lassen.

Nachdem ich in meiner 1906 erschienenen Schrift „Los vom Materialismus" zu zeigen versucht, daß das wesentlich Beglückende an Genuß und an Arbeit sich auf ein gleichartiges Grundprinzip zurückführen läßt, nämlich auf das Prinzip der Tätigkeit, die auch in unsern Genießungen deutlich nachweisbar ist, so liegt es nahe, hieraus allerlei praktische Folgerungen zu ziehen, zunächst in Bezug auf die Organisation der Arbeit. In der alten Volkswirtschaftslehre wurde dieselbe stets so geregelt, daß die Größe des Arbeitsproduktes für die Organisation maßgebend war; da nun aber die andere Seite des Arbeitsprozesses, die subjektive nach innen zu beglückende Seite einer Tätigkeit auf die Bildfläche unserer Aufmerksamkeit gerückt ist, so muß eine neue modifizierte Organisation auch der wirtschaftlichen Arbeit versucht werden. Dabei darf nicht mehr das Arbeitsprodukt als solches der einzige Richtpunkt sein, sondern daneben, und mit gleich großer Berechtigung, der Einfluß des Arbeitsprozesses auf das Gemüt des Arbeitenden.[2])

Aber auch für die Methoden des Unterrichts glaube ich Früchte sammeln zu können von diesem neuen Zweige des Baumes unserer Erkenntnis; nur daß wir hier prinzipiell noch einen Schritt weiter gehen und unterscheiden

---

1) Kollege Jäger und ich haben uns für Aufnahme des obigen Aufsatzes entschieden, der von dem jetzt in Heidelberg lebenden kgl. holländischen Versuchsstationsdirektor a. D. Prof. Adolf Mayer verfaßt ist, obwohl wir mehrfach mit den darin enthaltenen Aeußerungen durchaus nicht übereinstimmen. Aber andererseits steht in der Abhandlung gar Manches, dem wir zustimmen. Mehrere Einwände sind am Schluß des Artikels beigefügt, da der Verfasser sich mit der Hinzufügung von Berichtigungen ausdrücklich einverstanden erklärt hat. U.

2) Vergl. die Broschüre von Adolf Mayer: Die Organisation der Arbeit 2c. Magdeburg 1908.

müssen zwischen der verschiedenen Intensität der Lustempfindung bei der Tätigkeit, wie es ja auch schon hinsichtlich der Anwendung des gleichen Prinzips auf die Volkswirtschaftslehre der Fall war.

Die Tätigkeit ist allerdings erfreulich, aber nicht eine jede in gleichem Grade. Ohne Tätigkeit des Leibes oder der Seele verstumpft und versumpft freilich jeder. Aber gerade der wirtschaftlichen Tätigkeit unserer Zeit wird größtenteils eine relative Widerwärtigkeit nachgesagt, die freilich nicht so groß ist, daß die absolute Ruhe derselben vorzuziehen wäre, aber doch so groß, daß man überall nach frei gewählter Tätigkeit verlangt, auch wenn dieselbe nicht produktiv ist, und die im allgemeinen den Namen „Spiel und Sport" führt. Daß dieser Zustand zum Teil eine Folge ist der bisherigen einseitigen Arbeitsorganisation, berührt uns aber hier nicht weiter. Es ist eben nur ein Beispiel, das dem jetzigen Zustande der Dinge entnommen ist und das jedenfalls zeigt, daß das subjektive Vergnügen an den Tätigkeiten verschieden groß ist.

Wenn wir sodann einen Schritt weiter tun und uns fragen, welche Tätigkeiten denn den Vorzug der Annehmlichkeit über andere haben; dann gebe ich hierauf nach einigem Nachdenken die Antwort, diejenigen, die unsere höchsten Seelenkräfte in Anspruch nehmen. Ich wähle ein Beispiel aus der Geschichte. Spinoza kannte im Wesentlichen nur zwei Tätigkeiten, die dem entsprechen, was man gewöhnlich Arbeit nennt. Er konnte Brillen schleifen und philosophieren. Offenbar tat er das Letztere ungleich lieber wie das erstere; denn sonst hätte er nur Gläser geschliffen, was ihm Geld einbrachte, und das Philosophieren gelassen, was ihm Tinte, Papier, die gute Gesundheit und den Ruf eines unbescholtenen Rabbinersohnes kostete und gar nichts einbrachte. Heine hat es ja später ausgesprochen in seiner sarkastischen Art:

Wahrhaftig ich begreif es nie,
Warum man treibt Philosophie.
Sie ist langweilig und bringt nichts ein,
Und gottlos ist sie obendrein,

woraus denn doch hervorgeht, daß der Reiz zu dieser philosophischen Tätigkeit sehr groß sein muß, da er so vielen Nachteilen zum Trotz sich immer wieder in den Menschenkindern offenbart. Aber es ist offenbar eine Tätigkeit, die unsere höchsten Geisteskräfte in Anspruch nimmt, und die schon ein Abglanz zu sein scheint der Tätigkeit des Weltenschöpfers selbst, und die immer wieder, wie zur Kunst Unzählige verleitet, wie wenige auch wirklich das Zeug haben, in der einen oder der anderen auch nur den Schatten desjenigen, das sie sich vorgesetzt haben, zu erreichen.

Es ist nun nicht meine Absicht, mit vieler Gründlichkeit und in üblicher Systematisierung eine einigermaßen vollständige Klassifizierung der Tätigkeiten in höchste, weniger hohe, niedere und niederste Kategorien vorzunehmen. Genug, wenn hier nur der enorme Unterschied gefühlt und zugestanden wird, daß es immer eine Pein ist, zu einer niedrigeren Tätigkeit durch irgend welche Umstände gezwungen zu werden, während man den Drang zu einer höheren in sich verspürt. Alle unverstandenen Seelen führe ich hier zum Zeugnis auf, die, obwohl sie sich großenteils irren mögen in Bezug auf ihre innere Berufung zu Höherem, doch nichtsdestoweniger unverdächtige Gewährsmänner und vor allem Gewährsfrauen sind in Bezug auf die Erhärtung der Tatsache, daß höhere Tätigkeit ungleich mehr begehrt wird als niedere, wenigstens von solchen, die sich zu dem einen und dem andern für geeignet halten. Als höhere Tätigkeit gilt hierbei immer das Selbständige, Schöpferische, Initiatorische, als niedrigere das Nachahmende, die Arbeit nach gegebenem Muster. Freilich ist auch das Talent zu der ersten Kategorie so viel seltner, daß trotz des größeren Zudrangs zu diesen Tätigkeiten,

dieselben doch noch viel höher gelohnt zu werden pflegen, da eben die alte Regel gilt: Viele sind (lies: fühlen sich) berufen, aber wenige sind auserlesen. Sind doch die höheren Tätigkeiten so ungleich viel nützlicher nach außen hin. Ein schöpferischer Gedanke, und die Arbeit, die Gesundheit, das Glück von Tausenden wird verbessert, und vielleicht für tausende von Jahren. Nicht bloß im großen mit Reformen, die die Welt bewegen, sondern ebenso im kleinen. Die Erfindung des selbstregulierenden Steuers an der Dampfmaschine hat dieser Maschine plötzlich den Wert gegeben; die Erfindung des Freilaufs am Fahrrade die Arbeitsleistung bei Benutzung desselben auf einen Bruchteil zurückgebracht, und bis herab zu dem Füllfederhalter, mit dem ich diese Betrachtung niederschreibe, dessen Erfindung mir und tausend anderen das den Gedanken unterbrechende Eintauchen ins Tintenfaß, das Auswischen der Feder, das Neueinsetzen derselben erspart.

Wenn wir uns auf diese Weise erfüllt haben mit dem Gedanken der großen Wichtigkeit des Schöpferischen auf jedem Gebiete, so werden wir auch bei der Erziehung und namentlich bei der gelehrten Erziehung eines tonangebenden Volkes, die ja doch keine Durchschnittsmenschen und Arbeitssklaven zu Tage fördern will, sondern Männer und Frauen mit offenen Augen und geweckten Sinnen, diesen Gesichtspunkt berücksichtigen müssen. Und was finden wir statt dessen, wenigstens, wenn ich den Unterricht, den ich selber genossen, mir wieder ins Gedächtnis rufe? — damals vorherrschend, aber auch jetzt wohl noch vielfach: tote Buchstabengelehrsamkeit, das Maschinenmäßige in voller Blüte.

Nehmen wir z. B. den Unterricht in den alten Sprachen. Die Grammatik war der Ausgangspunkt. Die Chrestomatie gab darnach die Anwendung. — Aber was kann einen intelligenten Jungen die Grammatik kümmern! Er weiß kein Warum und Wozu für die Regel. Er soll das Abstrakte lernen, das Unsinnliche und Wesenlose vor dem Greifbaren.

Aber wie denn — wird man fragen — ist nicht die abstrakte Tätigkeit des Grammatikalischen die höhere und weit erhaben über die Sucht etwas Anekdotisches aus einer Erzählung zu erhaschen? und wurde nicht soeben das Prinzip aufgestellt, daß die höhere Geistestätigkeit die interessantere sei? Meine Antwort ist ganz in Uebereinstimmung mit Fr. W. Försters Jugendlehre[1]), die mir aber erst nach dem Niederschreiben dieser Gedanken zu Gesicht gekommen ist: Ja für den Erwachsenen, für den Forscher auf sprachlichem Gebiete gewiß. Für ihn ist die grammatische Regel die große Vereinfachung einer unendlichen und vom Gedächtnisse schließlich nicht mehr zu bezwingenden sprachlichen Erfahrung, und eine Wonne, so etwas gefunden zu haben. Aber für das Kind, das dieses Interesse zunächst gar nicht teilt, und nicht teilen kann, da es mit frischem Gedächtnis Neues und Neues in sich aufzunehmen im Stande ist, liegt die Sache ganz anders. Es begreift nicht das wozu, und ihm ist alles Abstrakte, da ihm die Bedeutung davon unverständlich ist, gründlich verhaßt — ebenso wie alles Tabellarische. Wir werden dieselbe Erscheinung sogleich im Geschichtsunterricht wiederkehren sehen, wo die Tabellen mit Jahreszahlen, die für die Geschichtskenner ein unentbehrliches Hilfsmittel sind, dem Lernenden zum Abschreckungsmittel werden.

1) Vgl. z. B. die Fußnote auf S. 218: „Daß man das eigene Interesse der Kinder wecken und benutzen solle, ist ja schon ein recht alter Grundsatz der Pädagogik. Etwas anderes ist es, mit diesem Grundsatze wirklich Ernst zu machen. Erst in neuester Zeit beginnt man z. B. auf dem Gebiet des Zeichenunterrichtes — amerikanischen Anregungen folgend. Statt daß die Kinder gegebene Formen wiederzugeben haben, regt man sie an, mit ihren eigenen primitiven Darstellungsmitteln z. B. das Märchen ‹Hans im Glück› zu illustrieren. An diese schöpferische Arbeit wird dann erst die Unterweisung zu gründlicherer Besprechung der künstlerischen Ausdrucksform angeknüpft."

Man vergleiche damit das Packende des Anschauungsunterrichts, wie er vereinzelt freilich so schon vor 50 Jahren geübt wurde. Ein Gegenstand des täglichen Lebens, eine Blume, ein Geräte wird mitgebracht und an diesem allbekannten sinnlichen Objekt, das an sich schon Interesse erregt, erörtert das Woher, die sinnlich wahrnehmbaren Besonderheiten, das Wozu u. s. w. Dann wird auch gelegentlich das Abstrakte geschluckt, aber nur im organischen Zusammenhang.[1]) Ebenso ist seit lange für den höheren naturwissenschaftlichen Unterricht erkannt, welcher Segen hier im Selbsttun liegt, und wie dasselbe viel rascher als die papierne Gelehrsamkeit der Compendien fördert: das Selbstsammeln der Pflanzen, das Determinieren und später auf den höheren Schulen, wo Pflanzenkunde gelehrt wird, das Pfropfen, Kreuzen.[2]) Dann kommen wie im wirklichen Leben die Tatsachen nicht in Scharen und im Ueberschwang, so daß die verhältnismäßig niedrige Tätigkeit des Gedächtnisses allein und bis zur Uebermüdung in Anspruch genommen wird, und die anderen Fähigkeiten brachliegen, was notwendig eine verdrießliche Stimmung erzeugt. Dann wird hübsch abwechselnd beobachtet, ein Handgriff geübt; dann läßt der Lehrer einen einzelnen abstrakten Satz einfließen, der in der Regel nichts anderes ist, als eine Bestätigung und Verallgemeinerung des Beobachteten und gerade in diesem Augenblicke ein williges Ohr findet, da man sogleich begreift, wie dieser Satz die Quintessenz enthält von hundert ähnlichen Beobachtungen aus der Vergangenheit und daher nur den Zweck hat, uns den Weg zu kürzen, den wir zwar gerne selbständig gegangen wären, aber den wir zu gehen nun einmal keine Zeit haben. In diesem Lichte ist uns das Mitgeteilte keine papierne Regel von dem ein jedes Lesebuch eine erdrückende Fülle enthält, sondern eine Offenbarung und wirkt als solche. Hat ja schon Lessing den Vergleich zwischen Erziehung und Offenbarung gemacht. Man hat aber diese Bemerkung nicht gehörig gewürdigt, und daher bald wieder vergessen.

Ja das sind die Naturwissenschaften, wird man sagen, die beschäftigen sich eben mit dem sinnlichen Objekt; und es wäre lächerlich, das Objekt selber dem Lernenden vorzuenthalten. Nun, die lehrende Menschheit hat seiner Zeit auch diese Lächerlichkeit zuwege gebracht. Wie wenige Jahrhunderte ist es erst her, daß das Anatomisieren der menschlichen Leiche bei den medizinischen Fakultäten in Verruf war, daß sich nur empirisch gebildete Heilgehilfen und Bartscherer hiermit befaßten, und man die Heilmethoden ausschließlich aus den Büchern sog. Und wie wenige Jahrzehnte brauchen wir nur hinter uns zu blicken, um den naturwissenschaftlichen Unterricht an den Gymnasien noch in den Händen von in dieser Beziehung unwissenden Theologen[3]) zu finden, die sich natürlich auch an ihre Bücher hielten, da sie selber in der wirklichen Natur nicht zu Hause waren.

Also so weit wollen wir das nicht von uns wegwerfen. Das Unkraut fängt unmittelbar an zu wuchern, wo die Energie, es schonungslos zu jäten, erlahmt.

1) Dies System ist in ethischer Richtung ausgebeutet durch Fr. W. Förster in dessen Jugendlehre 1906, S. 343, der sich auch so ausdrückt: die biologische Methode sei der morphologischen vorzuziehen. Ebenda S. 292.

2) In vollendeter Weise ist dies System von Dr. Giltay an der holl. landw. Akademie zu Wageningen in Anwendung gebracht. Vergl. hierüber Landw. Jahrbücher 1905, 6. Heft. Vergl. auch die interessanten Bemerkungen von Münsterberg in dessen Buch „Die Amerikaner" II. S. 37. Der berühmte Mathematiker und Physiker Franz Neumann erzählt dagegen aus seinen Schuljahren vom botanischen Unterricht, daß sie lateinische Pflanzennamen hätten auswendig lernen müssen, ohne auch nur zu ahnen, um welches Lehrfach es sich handele. Und das geschah an einem Berliner Gymnasium im Anfang des 19. Jahrhundert.

3) Obwohl es wieder gerade unter diesen Theologen viele gute Naturbeobachter gab. Aber das waren die Landpfarrer, die schon durch ihren Beruf mit der Wirklichkeit in Berührung waren, weniger die Lehrer von Profession.

Und wäre in der Sprachlehre nicht auch eine Methode möglich, die der Selbstbeobachtung, der Selbsttätigkeit überhaupt auf dem Gebiete der Naturwissenschaften an die Seite zu setzen wäre?

Auf dem Gymnasium, das ich seiner Zeit besuchte, hatte ich mehrere Jahre hindurch als Klassenordinarius denselben pedantischen Philologen, der unsere Liebe zu den alten Sprachen, wo sie etwa aufkeimen wollte, endgiltig zu Grunde richtete. Mehrere Jahre hindurch unglücklicherweise; denn derselbe wurde mit uns von der Klasse, die heute Untertertia heißt, zur Obertertia befördert. Als Ordinarius, der also den Unterricht im Lateinischen, nicht weniger als 8 Stunden in der Woche, leitete. Ich sehe noch häufig im Traume und im Wachen den grimmigen Herrn vor mir stehen, das Auge auf mich und meine Unwissenheit gerichtet und den Körper von nervösen Zuckungen der Gereiztheit, der Ungeduld und der Verachtung bewegt. Wie er in unerbittlicher grammatikalischer Logik aus mir herauszuziehen sich bemühte, was doch in dieser Situation der Verängstigung immer am allerschlechtesten gelingen wollte.

Wie erstaunte ich aber, als ich diesem grimmen Schulmonarchen in ganz anderer Situation wieder begegnete und ihn durchaus liebenswürdig und menschlich fand. Ich meldete mich nämlich zum Unterrichte im Englischen, das damals nicht obligatorisch war und wofür derselbe einen Privatkurs errichtet hatte. Und dieser Unterricht begann wie folgt. Er schrieb uns, die wir noch kein Wort englisch verstanden, den Satz an die Tafel: to err is human, übersetzte denselben, der uns schon wegen seines Inhalts interessierte, und machte anknüpfend an dieses Vorkommnis passende Bemerkungen über die Form des englischen Infinitivs u. s. w. Danach begannen wir direkt eine spaßhafte Geschichte zu lesen aus Tausend-und-eine-Nacht. Das ging zwar sehr langsam, aber trotzdem mit Vergnügen, da wir begriffen, warum wir die Wörter, die zunächst unten in den Fußnoten aufgespeichert waren, übersetzen mußten, und das Memorieren ging bei der Wiederholung der Wörter ganz von selbst. Die Wörter waren um der Sprache willen da, und nicht wie es im Lateinunterricht erschien, daß die unzusammenhängenden Sätze der Chrestomathie, die lediglich ihrer sprachlichen Eigenschaften wegen aus dem Livius herausgepickt waren und uns gar keinen wissenswerten Sinn gaben, bloß erfunden waren, die abstrakten Regeln der Grammatik zu illustrieren.

Die Erfahrung, die wir an diesem Lehrer gemacht hatten, wurde mir später deutlich. Derselbe war in seinem Herzen eigentlich Neuphilologe und nur durch die liebe Not an das Latein geschmiedet, das ihm selber noch manche Schwierigkeiten machte. Seine Strenge war zum Teil Aerger an der ihm selber ungeliebten Arbeit, und die Methode des Latein-Unterrichts durch Herkommen ihm auferlegt und er selber zu ungewandt, sich von derselben zu befreien. Aber, sobald er frei war von diesem Zwange, siegte auch bei ihm der gesunde Menschenverstand, und so folgte er im Englischen, das seine Liebhaberei war, der einzig rationellen Methode.

Der einzig rationellen Methode! Denn auch in den Buchwissenschaften gibt es ja Dinge, die, wenn man nur die Phantasie gebraucht, (die die Kinder gerne gebrauchen) der Sinnlichkeit nahe stehen, und das ist der Inhalt des Ausgesagten, das Erzählte. Am Fernsten steht derselben immer die grammatikalische Regel, die ja nur aussagt, wie erzählt werden soll und nicht einmal das Individuelle und Schöpferische dabei berührt, sondern den öden Zwang des Worts und seiner Beugungen. Nun ist das grammatikalisch verwaschene Englisch freilich etwas anderes wie das lapidare Lateinisch, das gerade großenteils wegen der weithin erkennbaren Logik seiner Formen betrieben wird. Aber damit ist nicht bewiesen, daß nicht auch im Lateinischen die hier angedeutete Methode möglich ist. Ich meine nicht die lediglich kursorische, die bloß liest und rasch

Bücher verschlingt, ohne sich um die Form zu kümmern oder gar die Form als lächerliche Willkürlichkeit verachtet. Hiermit erreicht man natürlich nicht den Zweck, den man sich mit dem Studium der alten Sprachen vorgesetzt. Ich eifre nur gegen die ganz unpädagogische (ja ganz unmenschliche) Häufung des Abstrakten, das sklavisch memoriert werden muß, wodurch man den menschlichen Geist zu einer niedrigeren und darum peinlichen Tätigkeit verdammt, wo er schöpferisch sein könnte. Ja schöpferisch, obwohl nicht in dem Sinne, daß er Neues schüfe, aber in dem Sinne, daß er früher Geschaffenes aber ihm noch nicht Bewußtes wieder und wieder schafft und dabei des Beglückenden der schöpferischen Tätigkeit sich bewußt wird, und dadurch gehoben auch das Geringe und das Mechanische mit in den Kauf nimmt.

Frisch in die Lektüre hinein. Ist sie in den Klassikern nicht enthalten, dann Lektüre geschaffen in gutem Latein und zugleich von interessantem Inhalt. Wenn der Cornelius Nepos denn wirklich, wie jetzt behauptet wird, kein so ganz gutes Latein geschrieben hat, dann ihn verbessert; die Geschichte des Livius etwas vereinfacht, obgleich es mir nahezu lächerlich vorkommt, daß geringe Stildefekte, jetzt kaum entdeckt, einem Quartaner das Sprachgefühl schädigen sollten. Sollte das unseren Philologen eine zu schwierige Aufgabe sein? Ich weiß von einem, der sich der Geduldsprobe unterwarf, Hermann und Dorothea ins Griechische zu übersetzen — weit schwieriger und ganz ohne Nutzen. Für die Anfänger aber lehrsame Anekdoten von äußerst einfacher Stilisierung. Doch nicht die sinnlosen Sätze, die bloß erfunden sind, um eine vorausbestimmte grammatikalische Regel zur Anschauung zu bringen. Gilt es eine wichtige Regel, so wird sie über lang oder kurz schon vorkommen. Kommt sie aber in den vielen Jahren des Unterrichts nicht vor, nun, dann ist auch nicht viel an der Kenntnis derselben verloren. Dann später und sobald wie möglich Virgil, der für die nicht Griechisch Lernenden wenigstens eine abgeschwächte Idee gibt von Homers unvergänglicher Poesie; noch später Horaz, der schon so viel von dem Empfinden des modernen Menschen in seinen Gedichten niederlegte, aber so wenig wie möglich Cicero, an dem sich nur die jungen Leute den deutschen Stil verderben, indem sie eine Ehre hineinlegen, dessen verwickelten Periodenbau nachzuahmen, ohne daß nur der Inhalt von dessen Schriften für diese Nachteile genügend entschädigte. Und dann bei der Lektüre scheinbar gelegentlich die grammatikalischen Regeln entwickelt, ja es darauf angelegt sie finden zu lassen. Dann wird der Spürsinn erweckt und ermuntert. Bei der allerersten Lektüre stoßen wir zuerst auf die Casus. Sind mehrere Formen aufgetaucht, der Dativ, der Accusativ, dann lasse man die Schüler eine Tabelle entwerfen, in welcher sie alle verzeichnet sind. So entsteht nach und nach eine Grammatik, aber kein willkürliches vorausverkündetes Gesetz, nach dem sie sich zu richten hätten, und das wie ein leidiger Zwang erscheint, sondern eine Quintessenz dessen, was man selber gefunden hat oder gefunden zu haben vermeint.

Ohne Zweifel wird eine solche durch den Schüler selbst geschriebene Grammatik, für die man erst viel später eine schon ausgearbeitete, als kostbares Vermächtnis des Fleißes Anderer substituieren sollte, nicht so vollständig sein wie die letztere. Aber was tut es? Vollständig exakt eine fremde Sprache schreiben lernt ohnehin nur der Fachgelehrte und dieser kaum. „Klein aber mein“ ist die Devise des Selbsteroberten. Es ist genau damit, wie mit dem eigenen angelegten Herbarium, das auch viel weniger umfassend ist wie die große Sammlung des botanischen Instituts, aber für den Sammler einen ganz anderen Wert hat als die Einsicht in diese, den Wert des Selbsterlebten, des Selbstgeschaffenen. An jede Pflanze des eigenen Herbariums knüpft sich eine kleine Geschichte, und die Form, der Habitus, der Standort der selbstgepflückten Pflanze prägt sich

unauslöschlich ins Gedächtnis. Multum nec multa. Einiges gut zu kennen ist unendlich besser wie vieles oberflächlich.

Und dann: so viel wie möglich rationelle Erklärungen. Die logische Tätigkeit ist eben eine höhere wie die bloß gedächtnismäßige und muß an erster Stelle befriedigt werden. Da ist zum Beispiel das Deponens, das uns äußerst verblüfft, ein Zeitwort in einer passiven Form, das durch ein aktives übersetzt werden muß. Hier muß sogleich zur Erklärung ein Wort wie videor herbeigezogen werden, weil hier der logische Zusammenhang deutlich ist, da als ein gewisses Etwas gesehen werden und als ein gewisses Etwas erscheinen auch im Deutschen dasselbe ist. Und auch bei anderen Deponentien, muß man, wenn auch etwas steif und gezwungen, eine Uebersetzung in der passiven Form vorziehen, um diese Beziehung festzuhalten. Zum Beispiel gratulari, von Freude bewegt werden, oder etwas dergleichen.[1])

Woher kommt aber die verkehrte Methode, da die rationelle so auf der Hand liegt und schon so oft Versuche in dieser Richtung gemacht worden sind? Meine Antwort darauf ist: ausschließlich durch den Schlendrian, der überall um die Ecke blickt, wenn einem Lehrer Liebe zum Fach und Energie im Handeln verloren gegangen sind. Für den Lehrenden, der die Sache ja doch weiß (von vorne nach hinten, wie von hinten nach vorn, das gilt ihm gleich), ist es sehr viel einfacher, der Methode des Memorierens zu folgen als der Methode des Erklärens ad hoc, im gegebenen Augenblicke. So gibt ein Lehrer der bezeichneten Art einfach sein Pensum auf und hört es ab, und ist dabei vor jeder Ueberraschung sicher. Die Mühe der Lernenden kümmert ihn nicht; denn er erzwingt sich Gehorsam durch das Kommando. Die Unseligkeit der so Lernenden kennt er nicht; denn er ist der Jugend längst entwachsen.

Nach der Methode des Schlendrians, die man auch die scholastische nennen könnte, wird, wo sie geübt wird, ein Scheinerfolg erreicht, am Ende des Schuljahrs eine Summe von Wissen, die sich sehen lassen kann, aber von einem Wissen, das durch niedrige Geistestätigkeit errungen, ohne Freude besessen, bei der ersten Gelegenheit wieder vergessen wird; und nachdem das Gymnasium absolviert ist, werden von den so unterrichteten Schülern die Klassiker in eine Ecke gesteckt oder dem Trödler überantwortet auf Nimmerwiedersehen.

Auf den Universitäten, wo man sich dem ausgesuchten Fachstudium zuwendet, ist es wesentlich besser und gerade dem hier empfohlenen Prinzipe hat man sich in Deutschland im letzten halben Jahrhundert sehr genähert, namentlich dadurch, daß das frühere übliche Diktieren in den Vorträgen, die ja charakteristisch für das verlassene System noch immer „Vorlesungen" heißen, so gut wie ganz verlassen ist. Das System, das auch seiner Zeit von Goethe persifliert wurde, in dem bekannten:

> Denn, was man schwarz auf weiß besitzt,
> Kann man getrost nach Hause tragen.

hat jetzt so ziemlich aufgehört, und überall haben sich die seminaristischen Uebungen als wichtiges Unterrichtsmittel aufgetan, wobei eben die selbstschöpferische Tätigkeit mit ihren Segnungen in den Vordergrund tritt.

---

1) Das hier verteidigte Bestreben, beim Unterricht die subjektive Annehmlichkeit der Arbeit zu berücksichtigen, scheint zwar in Widerspruch mit dem auch von uns anerkannten Prinzip, gerade das Unangenehme der Arbeit als Mittel zu benutzen zur Stärkung des Willens. Wir meinen aber diesen Einwurf unberücksichtigt lassen zu können, da auch bei der besten Organisation der Arbeit, da die Bäume ja hier auch nicht in den Himmel wachsen, Unangenehmes genug übrig bleiben wird, an dem man dann den Willen um so besser üben kann, als wir in diesem Falle höhere Anforderungen an die Qualität des Geleisteten stellen können.

Aber in den Schulen ist es wohl öfter noch schlimm genug[1]), zum Beispiel auch im Geschichtsunterricht. Was gibt es Unsinnigeres als das Auswendiglernen endloser Tabellen mit Jahreszahlen von Schlachten oder Regierungsantritten. Das Beherrschen dieses Gedächtnisstoffes gibt nur den Schein einer Kenntnis, während wirkliche Kenntnis, die zu urteilen befähigt, gar nicht vorhanden ist. Ein brauchbarer Geschichtsunterricht beginnt immer mit Geschichten und Geschichtchen, die man in den unteren Klassen aus dem Altertume wählt, weil da die politischen Verhältnisse noch einfacher liegen und von dem kindlichen Verstande besser begriffen werden. Am besten ist immer Biographisches. Züge aus dem Leben bedeutender Männer, von denen ein jeder seine Zeit spiegelt. Interessant ist gerade das Detail, das erst wahre Einsicht gibt, und das, richtig vorgetragen, die Jugend beinahe ebenso fesselt, wie die Indianergeschichten, mit denen sich der Knabe einschließt, um sie zu verschlingen. Daß damit nur eine lückenhafte Kenntnis des Weltenlaufs erzielt wird — keine Not. Als ob eine lückenlose Reihe von Jahreszahlen von Herrscherhäusern und Schlachten wirklich eine volle Einsicht böte. Eine volle Einsicht in die Geschichte, wie ist sie auch nur möglich? Auch der Erwachsene erreicht sie nie oder nur in den seltensten Fällen.

Gewiß wird diese Reform gerade auf diesem Gebiete, wo die Fehler des alten Systems so besonders deutlich zu Tage liegen, nicht zum ersten Male gepredigt. Wie kommt es, daß man immer wieder in das als unhaltbar Erkannte zurückfällt? Sehr einfach. Weil eben der Schlendrian bequemer ist als die Anstrengung. Der Lehrer kann mit unendlich geringer Mühe die Zahlen, die bei ihm natürlich festsitzen, abhören, und die Abschätzung des Schülers in alle Schattierungen der Unwissenheit wird durch ein bloßes mechanisches Abhören erreicht. Mehr Liebe und Energie erfordert es, spannend zu erzählen. Auch ist diese schöne Kunst beinahe ganz verloren gegangen. Und doch wäre es das einzig Richtige, zu erzählen und die Schüler wieder erzählen lassen. Dabei kommen wieder die höheren Fähigkeiten in Uebung, das Begreifen der Pointe und die schöpferische Gestaltung. Und die freie Rede entwickelt die Persönlichkeit. Nur der Anfang in diesen Dingen ist schwer. Wer einmal die Freude geschmeckt hat an dieser Weise des Unterrichts, der kann gar nicht mehr zu dem mechanischen Abhören zurückkehren. Aber befangen in diesem, kommt man schwer heraus aus dem verhängnisvollen Zirkel, weil Faulheit der Jugend Mißstimmung des Lehrers unfehlbar erzeugt, und in dieser Mißstimmung bleibt dann nichts als mechanische Zucht, die äußerlich hilft aber auch wieder Maschinen von Menschen erzeugt.

Der Geographieunterricht ist natürlich eine Analogie zu dem in der Geschichte. Wozu ist es nötig, daß der Schüler die Städte und Flüsse unseres ganzen Planeten kenne, und was kennt er eigentlich davon, wenn er deren Namen herzuzählen weiß? Wenn aber geographisches Verständnis aufgegangen ist, wie rasch orientiert er sich in einem bis dahin unbekannten Lande, dessen wahre Geographie nur durch die eigene Anschauung beim Reisen erfaßt zu werden pflegt! Auch hier heißt es also beim Unterricht: multum nec multa. Das Vorlesen von Reisebeschreibungen mit Demonstrationen auf allen Schülern sichtbaren Karten wirkt immer am besten, und dann: selbst Touren mit der Jugend und auf alles Wichtige aufmerksam machen, auf die Gestaltung des Terrains Bachläufe, Vegetation im Tale und auf der Höhe, die Stellen, wo die Wohnstätten errichtet werden u. s. w. und das alles genau und anschaulich beschreiben

1) Oder, wenn es inzwischen gut geworden, um so besser. Meine Absicht ist nicht anzuklagen, sondern darauf zu weisen, daß die Gefahren der Wiederkehr immer vorhanden sind. Es handelt sich eben weniger um eine intellektuelle als um eine moralische Angelegenheit.

lassen, später die Sache mit den Werkzeugen des Geometers wiederholen, ist das nicht unendlich belehrender als die papierene Geographie trockener Lehrbücher, mit deren Memorieren man wieder nur den Schein eines Wissens erweckt, das in Wahrheit gar nicht vorhanden ist und Zeugnisse erwirbt, die wieder nur den Wert des Papiers haben auf das sie gedruckt sind, abzüglich der Verunreinigung, die diesem Papier durch Bedrucken und Beschreiben zu Teil geworden!

Am rationellsten wurde bisher noch immer der Rechenunterricht betrieben. Hier zwang eben die unmittelbare Kontrolle des praktischen Lebens zu Methoden, die wirklich brauchbare Resultate erzielen konnten; und zudem ist hier die graue Theorie, die sonst von den Pädagogen bequemlichkeitshalber so gerne bevorzugt wird, dem kindlichen Verstande noch nicht zugänglich. Also hier ist es von jeher gewesen die praktische Uebung auf der Tafel und im Kopfe, die bevorzugt wurde; und charakteristisch genug lautet auch das Urteil manch eines, der eine niedrige Schule verlassen: Rechnen ist das einzige, was ich dort gut gelernt. Aber trotzdem, wie zopfig sind doch noch viele Aufgaben der Rechenbüchlein, die auf den Schulen gebraucht werden! Diese Beispiele von einem Faß Wein, dessen Inhalt unter Mehreren so verteilt werden muß, daß der eine $^7/_{16}$, der zweite $^5/_{12}$ des Restes und so fort erhält, so verzwickt wie möglich und nur dazu geeignet, den souverainen Verstand des Schulmonarchen, der auch diese Aufgabe spielend löst, in einem ganz unverdienten Glanze erscheinen zu lassen. Ist es nicht viel praktischer, wie auf manchen englischen Schulen geschieht, den Kindern einen Fahrtenplan in die Hand zu geben und sie berechnen zu lassen: Wie reist man am raschesten von Berlin nach München, wie am billigsten u. s. w. und dann Prämien auszusetzen für Exaktheit und Schnelligkeit? Auch hiermit wird der Verstand geübt, aber an Dingen, die in der Wirklichkeit auch einmal vorkommen, während es jetzt passiert, daß einer, der sich die höchsten Nummern im kaufmännischen Rechnen erwarb, auf dem wirklichen Kaufmanns-Kontor sich als ganz unbrauchbar erweist.

In mehr als einer Beziehung berühren sich auch meine Vorschläge mit den in Amerika angebahnten Schulreformen,[1]) obgleich diese mehr auf die Moral abzielen, als auf die intellektuelle Entwicklung. Aber moralische und intellektuelle Entwicklung bedingen sich ja in einem Maße gegenseitig, daß alle Reformen auf dem einen Gebiete auch ihre Folgen auf dem andern haben. Hauptpunkte der amerikanischen Reform sind immer größere Freiheit der Kinder und zugleich den Unterricht fesselnder zu machen. Ob dazu ein theoretischer Moralunterricht, losgelöst von allem Dogmatischen der richtige Weg ist, ist allerdings eine besondere Frage. Aber das Fesselndermachen des Unterrichts kann ja nur geschehen dadurch, daß sich der Lehrer vornimmt, die höheren Tätigkeiten des Kindes so viel wie möglich in Anspruch zu nehmen, und dies fördert zugleich die sittliche Freiheit und dadurch die wahre Moralität. Durch diese innere Uebereinstimmung mit Bestrebungen, die von ganz anderen Dingen ihren Ausgang nehmen, zeigen sich natürlich die Fehler des alten Systems in besonders deutlichem Lichte.

---

1) Vgl. z. B. H. Th. Mark: Moral education in Amerikan-Schools, einheitlich dargestellt in dem vielgelesenen Buche von Fr. W. Förster: Jugendlehre 1906 Besonders charakteristisch ist auch der Ausspruch Herweys im Newyork Teacher Monograph: „Das tiefste und wertvollste im Kinde ist das Bestreben, ganz es selbst zu sein", bei Förster u. a. O. S. 167. Besonders wichtig ist auch bei diesen Bestrebungen der Hinweis, wie alles Moralische nicht bloß seine objektive Seite hat (platt utilitaristisch ist), sondern auch auf das Subjekt zurückwirkt. In dieser Beziehung stehen z. B. die französischen Bestrebungen auf diesem Gebiete gegen die anderer Nationen zurück, (ebenda S. 200). Dieser Gesichtspunkt berührt sich also deutlich mit dem, von welchem in dieser Untersuchung ausgegangen wurde.

Ich selber habe mich in meiner eigenen Dozententätigkeit immer am wohlsten dabei befunden, wenn ich:

1. den an sich trockenen Gegenstand, den ich zu dozieren hatte, weniger im abstrakten Sinne systematisch, aber sorgfältig so anordnete, daß er am meisten Aussicht hatte, die Aufmerksamkeit der Hörenden zu fesseln,
2. überall mehr zu achten auf die Vollständigkeit des Gegebenen hinsichtlich Gewißheit und Logik des Zusammenhangs als auf die Vollständigkeit des behandelten Stoffs überhaupt,
3. daß ich während des Vortrags nur ganz kurze Notizen von Zahlen und dergleichen machen ließ,
4. eine vollständige Ausarbeitung des Gehörten unmittelbar aus dem frischen Gedächtnis heraus empfahl,
5. einen großen Wert legte auf seminaristische Uebungen, unter denen der freie Vortrag der einzelnen Schüler, jeder über einen andern einigermaßen abgeänderten Unterteil des Gehörten die Hauptsache war.

So war die Aufmerksamkeit immer groß, und mit Schwierigkeiten der Disziplin habe ich niemals zu tun gehabt.[1])

Zum Schlusse möchte ich bemerken: das was hier von dem Unterricht gesagt wurde, auch Geltung hat für die Schriftstellerei, die ja auch in den meisten Fällen auf eine Belehrung hinauszulaufen pflegt, mag sie nun von höherer oder von niederer Art sein. Selbst die reine Unterhaltungslektüre hat meist noch ein belehrendes Element, gilt es auch meist auf einem Gebiete, das nicht immer ernstlich wissenswert gefunden werden wird. Die Kunst der unterhaltenden Belehrung ist auch hier die, daß der Lernende sich nicht als passiv, sondern als aktiv empfinde. Er muß angeregt werden, daß ihn der Geist eines Suchenden und Forschenden ergreift. Das gelingt meist dadurch, daß man die Wissenschaft, auch den Teil, der dem Lehrenden schon als ein fertiger erscheint, als einen werdenden vorstellt, die erst unter den Fragen, die man an die Dinge richtet, ihre Gestalt gewinnt. Bei alledem handelt es sich um etwas Künstlerisches, um eine Erweckung einer Illusion bei dem Lernenden, um Phantasie bei dem Lehrenden, um die Phantasie, als befände sich die Wissenschaft noch in einem Zustande, den sie bereits verlassen hat.

Aber so ist es genau bei dem guten Lehrer. Das Banausentum des Lehrers und Schriftstellers, die sog. Trockenheit, versetzt in den Zustand des Passiven und Rezeptiven, einer für intelligente Hörer und Leser untergeordneten Tätigkeit, welche das Interesse bald ermatten läßt.

Heidelberg. Adolf Mayer.

Redaktionelle Nachschrift. Der Verfasser obigen Aufsatzes bezeichnet sich als Opfer eines wenig glücklich geführten Gymnasiums und hat besonders einen Lehrer in böser Erinnerung, der ihm in mittleren Klassen Lateinunterricht gegeben hat, einen Mann, der ihm im englischen Unterricht einen sehr liebenswürdigen und anregenden Eindruck machte, aber den eines grimmigen Tyrannen als Lehrer des Lateins, das er gegen Neigung unterrichtete und das „ihm selber noch manche Schwierigkeiten bereitete". Sicher ist die Schilderung von diesem Herrn und von Anderem, was Verfasser erlebt hat, durchaus real; aber wenn er die Behauptung aufstellt, daß damals in den höheren Schulen Deutschlands „vorherrschend tote Buchstabengelehrsamkeit, das Maschinenmäßige in voller Blüte" zu finden gewesen sei, so ist das ein Satz, den er sicher nicht zu beweisen vermöchte. Die Fälle, in denen es vor

1) Freilich handelte es sich um Schüler im Alter von Primanern und jüngeren Studenten, die aber meist durch die Trockenheit des Stoffs an sich den Allotria nicht ganz abhold waren.

40, 50 Jahren ganz anders stand, sind nach Zeugnissen von damals Unterrichteten, die noch jetzt mit wärmster Anerkennung ihrer Schulen und ihrer Lehrer gedenken, so zahlreich, daß grundverkehrtes Unterrichtsverfahren keineswegs als damals vorherrschend bezeichnet werden kann.

Noch viel weniger freilich darf das von dem gegenwärtigen Zustande behauptet werden, soweit es sich um deutsche Schulen handelt, während mir meine in außerdeutschen Anstalten gemachten Beobachtungen allerdings durchaus verwerfliche Unterrichtsmethoden in großem Umfang gezeigt haben. Und speziell die Meinung, daß Schlendrian falsches Verfahren veranlasse, paßt auf die heutige deutsche Lehrerwelt sehr schlecht. Ich habe in verschiedenen deutschen Staaten das gerade Gegenteil von Schlendrian, eifriges Streben nach weiterer Verbesserung der Lehrmethode, in allen von mir besuchten Anstalten gefunden (bisweilen auch ein altes gutes Verfahren bei dem Suchen nach neuem besserem zum Schaden des Unterrichts aufgegeben gesehen). Wenn die auf S. 234 gegebene Schilderung des Schlendrians und seines Grundes in Schülererfahrungen des Verfassers begründet ist, so ist andererseits sicher, daß die Vorstellung von der weiten Verbreitung des geschilderten Mißstandes auch an den Schulen der Gegenwart in stärkstem Widerspruch mit der Wirklichkeit steht. Man kann mit Fug und Recht behaupten, daß die höhere Lehrerschaft Deutschlands heute von keinem anderen Stande in Pflichttreue und Streben nach Vervollkommnung übertroffen wird.

Doch der Verfasser will ja, wie er ausdrücklich versichert, nicht anklagen, sondern nur gewisse Unterrichtsmethoden als allein richtig, andere als verkehrt erweisen, und da ist ihm vollkommen Recht zu geben, wenn er das Verfahren verwirft, das gedächtnismäßiges Aneignen eines Lehrstoffes zum einzigen oder doch Hauptziel des Unterrichts macht, und wenn er verlangt, daß die Schüler auch zu eigenem Finden auf sprachlichem Gebiete wie auf dem der sogenannten Realien angeleitet und angehalten werden. Wer wollte zweifeln, daß durch solches Verfahren nicht bloß die Verstandbildung wesentlich gefördert, sondern auch die Arbeitsfreudigkeit erhöht wird? Jedoch darf nicht vergessen werden, daß es ein schädliches Zuviel von Verminderung der Gedächtnisarbeit gibt und ein Zuviel von Anwendung der induktiven Methode. Nachdem im 17. und 18. Jahrhundert Manche in radikaler Weise gefordert hatten, daß alles Auswendiglernen aus den Schulen verbannt werde, hat im vorigen Jahrhundert unter den hervorragenden Pädagogikern auch Herbart der Gedächtnisarbeit im höheren wie niederen Unterricht einen bedeutenden Platz eingeräumt. Und wie viele haben doch schon das Auswendiglernen, das sie in der Jugend leisten mußten, in späteren Jahren gesegnet! In den hochinteressanten „Erinnerungen eines Neunzigjährigen“, Eduard Zellers, findet sich z. B. solche Bemerkung. Auch wäre es sehr irrig, wenn man meinte, daß solche Arbeit den Schülern durchweg unlieb sei. Die induktive Unterrichtsmethode aber, welche darauf ausgeht, daß die Schüler selbst allgemeine Wahrheiten aus Einzelbeobachtungen gewinnen, kostet, wenn ihre Anwendung nicht in den richtigen Grenzen gehalten wird, ein Zeitmaß, dem keineswegs die daraus erwachsende Förderung der Schüler entspricht, ja das Verfahren führt zu reinem Zeitverlust, wenn der Lehrer es nicht sorglich auf Fälle beschränkt, wo die Knaben induktiv zum Ziel gelangen können. In der Theorie macht sich die weitgehendste Verwendung dieser Methode sehr schön, in der Praxis aber ergeben sich ganz entschiedene Schranken. Sie würden sich auch ergeben bei Ausführung des vom Verfasser gemachten Vorschlages, wonach die Gymnasiasten sich von der untersten Stufe an selbst allmählich eine lateinische Grammatik herstellen sollten.

Einzelne Vorschläge des Verfassers, wie sie sich besonders auf S. 233 finden, sind lange verwirklicht. Seit längerer Zeit gibt es z. B. Ausgaben des Cornelius Nepos, in denen sachliche Unrichtigkeiten und Abweichungen von der ciceronianischen Latinität beseitigt sind. Die Zahl der Lehrer aber, die wegen dieser Abweichungen den Nepos aus der Schule verbannt wünschten, ist stets ebenso klein gewesen, wie die Zahl derer, denen die livianische Latinität pädagogische Bedenken erregte. Die sinnlosen erfundenen Sätze, erfunden nur, um eine grammatische Regel zur Anschauung zu bringen, sind jetzt in allen guten Grammatiken

vernünftigen Beispielen aus Autoren gewichen. Im Geschichtsunterricht erzählt jeder verständige Lehrer und läßt die Schüler wiedererzählen. Bei verschiedenen vom Verfasser ausgesprochenen Wünschen ist mir der Wunsch gekommen, er möchte einmal Gelegenheit haben, sich in einer ordentlichen höheren Schule über den gegenwärtigen Betrieb zu unterrichten. Er würde da Vieles sehr anders finden, als er es sich vorstellt, z. B. finden, daß im lateinischen Anfangsunterricht nicht von der Grammatik ausgegangen wird, sondern von einem Übungsbuch, in dem auf einzelne lateinische Sätze sehr bald kleine Erzählungen folgen und daß rationelle Erklärungen der Spracherscheinungen in reichlicher Menge schon auf den unteren Stufen gegeben werden.

Wenn aber Verfasser verlangt, von Cicero solle so wenig wie möglich gelesen werden, weil die Schüler eine Ehre hineinlegten, in den deutschen Aufsätzen dessen verwickelten Periodenbau nachzuahmen, so bestreite ich durchaus die Richtigkeit der Behauptung, mit der der Verfasser sein Verlangen begründet und über die sich nicht Wenige arg verwundern werden. Aber auch durch andere Gründe läßt sich m. E. das Verlangen nicht rechtfertigen. Ich denke dabei außer Anderem an Cicero als historische Quelle. P. Cauer hat einmal, wie ich mich erinnere, erzählt, daß er seiner Prima in Düsseldorf eines Tages die Wahl ließ, ob eine Stunde, die er an Stelle eines Kollegen übernahm, mit der Lektüre des Homer oder des Cicero ausgefüllt werden solle. Und, als die Majorität sich für Cicero entschied, und er nach dem Grunde dieser Wahl fragte, erhielt er die Antwort, daß der römische Redner (von dem gerade eine Schrift gelesen wurde, die interessante Einblicke in die damaligen öffentlichen Zustände gewährte) deswegen vorgezogen werde, weil man hier Wirklichkeit kennen lerne.

In Summa: Die Arbeitsfreudigkeit erkennen wir als ein hochwichtiges Unterrichtsprinzip durchaus an und ebenso, daß ein Hauptmittel zu ihrer Erzielung die Methode sei, die die Schüler nicht bloß aufzunehmen und zu reproduzieren nötigt, sondern sie zu selbständigerer Tätigkeit veranlaßt. Wir halten aber die Art, wie dieses Mittel nach des Verfassers Meinung angewandt werden soll, nicht durchweg für richtig, und für stark unrichtig die Anschauung, die er von dem an deutschen höheren Schulen üblichen Betrieb hat: denn wenn er auch in den einleitenden Worten erklärt, daß er sich nicht für kompetent erachte, aus den eigenen unglücklichen Schulerfahrungen allgemeinere Schlüsse zu ziehen, so zeigt doch, meinen wir, seine obige Darstellung, daß er sich eine allgemeinere Vorstellung von unserem höheren Schulwesen nach jenen Erfahrungen gebildet hat. U.

Literarische Anzeigen.

Schaffen und Schauen. Ein Führer ins Leben. 1) Von deutscher Art und Arbeit. XXIII und 478 Seiten. 2) Des Menschen Sein und Werden. XXXII und 395 Seiten. Unter Mitwirkung von H. Dade, R. Deutsch, A. Dominicus, K. Dove, E. Fuchs, P. Klopfer, E. Koerber, O. Lyon, E. Maier, G. Maier, C. v. Maltzahn, † A. v. Reinhardt, F. A. Schmidt, O. Schnabel, G. Steinhausen, A. Thieme, G. Wolff bei dem ersten Teil, und von R. Bürkner, E. Fuchs, F. A. Schmidt, E. Teichmann, K. Vorländer, A. Witting, Th. Zielinski beim zweiten. Mit zweimal vier Zeichnungen von A. Kolb. 1909. Leipzig u. Berlin. B. G. Teubner. 8°.

Mit aufrichtiger Freude zeigen wir ein Werk an, das sich ein schönes, hohes Ziel gesteckt hat, die Einführung deutscher Jünglinge in unser öffentliches und privates Leben, in Politik und Wirtschaft, Wissenschaft und Kunst, Lebensführung und Lebensanschauung. Fürwahr ein periculosae plenum opus aleae. Die Eigenartigkeit dieser Unternehmung wird noch dadurch gehoben, daß nicht ein bekannter Gelehrter oder Schriftsteller die Anregung gegeben und die Mitarbeiter geworben hat, sondern einer unserer ersten Verleger, der Chef der Weltfirma B. G. Teubner, Herr Dr. Alfred Giesecke, der ja nicht nur ein Geschäftsmann großen Stiles ist, sondern auch ein geschulter Philologe, ein Freund und

Förderer der Wissenschaft wie der Schule, insbesondere unseres humanistischen Gymnasiums. Sind wir schon lange gewohnt, ihn mit Freuden auf unsern Versammlungen als regelmäßigen Teilnehmer zu begrüßen, so tritt er jetzt selbsttätig in unsere Reihen und hilft uns an unserm Werk der Erziehung der uns anvertrauten Jugend, und zwar in erster Linie durch Griechen und Römer. Ein Rückblick und Ausblick tut sich dem Leser auf, den wir uns zunächst auf der Wende von schulmäßiger Gebundenheit zu freier Wissenschaftlichkeit zu denken haben. Es mögen folgende Gedanken und Erwägungen gewesen sein, die den Herausgeber bei seinem Unternehmen bestimmend geleitet haben. Wenn heute ein Achtzehnjähriger auf den Markt des Lebens hinaustritt, so umtönt ihn ein vielstimmiger Chor von werbenden, lockenden Stimmen. Er soll sich nicht nur seine Berufsbildung erwerben, sondern, was wichtiger ist, seine Welt- und Lebensanschauung, und er sieht da vor sich eine Fülle von Führern und Erziehern, und zwar nicht nur Lehrer und Freunde, sondern Zeitungen und Bücher, große nnd kleine, von denen die bedenklichsten am lautesten die Stimme zu erheben pflegen. Da schaut er wohl oft sich um nach einem ruhigen, besonnenen, wohlwollenden Führer, der ihn nicht für eine Richtung oder Sekte marktschreierisch einfangen, sondern unterrichten, aufklären, belehren will, damit er dann selbst seine Wahl treffe. Das akademische Leben ist komplizierter geworden, als es zur Zeit unserer Jugend war. Das öffentliche Leben mit seinen tausend Problemen und Nöten drängt sich schon dem Studenten auf und fordert gebieterisch seine Stellungnahme. Dreiste Agitatoren ziehen auf Beute herum und stellen ihre Netze für die Unerfahrenen auf; der Impressionismus, der in der Kunst abgewirtschaftet hat, wirft sich auf die Ethik, die Pädagogik, die Politik, ja selbst auf die Wissenschaft. Je kategorischer ein moderner Weltverbesserer seine Behauptungen aufstellt, desto sicherer ist sein Erfolg, wenigstens für einige Zeit und einige Kreise. Aber solche Vorgänge beeinträchtigen oft schmerzlich die Entwicklung strebender, bildungsfähiger Jugend, bringen Verwirrung in die mit Ueberlegung getroffene Berufswahl und stürzen die Söhne wie die Eltern oft in arge Not. Wer Gelegenheit hat, in den Bildungsgang zahlreicher Studenten einen Blick zu tun, wird sich nur zu oft über den Mangel an Zucht und Methode, an Plan und Ziel entsetzen und die schmählich vergeudete Zeit und Kraft beklagen. Nach schweren äußern wie innern Kämpfen findet dann ein solcher Verirrter den Rückweg zu Pflicht und Studium und muß oft teuer den Irrweg mit schmerzlichen Lebenserfahrungen bezahlen.

Solchem Irregehen eutgegenzuarbeiten ist die Aufgabe unseres Jugendbuches. Auf allen in Betracht kommenden Gebieten will es die maßgebenden Prinzipien feststellen, will Richtlinien ziehen, die Augen öffnen, das Gewissen schärfen, Geist und Gemüt gleichmäßig interessieren und vor allem auch für die Erhaltung leiblicher Gesundheit und Spannkraft verständige Winke geben. Die Welt- und Lebensanschauung sämtlicher Mitarbeiter ist christlich, aber frei von aller dogmatischen oder konfessionellen Beschränktheit, und historisch, aber bei unbefangener und herzlicher Anerkennung aller wahrhaften Errungenschaften der realistischen Wissenschaften wie der Technik. Nirgends findet sich ein ungesundes Festhalten veralteter Anschauungen, aber ebenso wenig ein uferloses Schweifen nach phantastischen Zukunftsträumen. Voll echten Wirklichkeitssinns, und doch von reinem Idealismus getragen, entwerfen die zahlreichen und doch nach einem einheitlichen Plan arbeitenden Verfasser ein Bild der Welt und des Menschenlebens, das allen Uebertreibungen nach rechts oder links fernbleibt und das daher von allen gebilligt werden kann, die nicht im Banne der Partei oder der Tendenz die Unbefangenheit eingebüßt haben. Ein Eingehen auf Einzelheiten verbot natürlich der Plan des Werkes; es soll orientierend belehren und auf die Literatur hinweisen, die die erste Belehrung fortzusetzen geeignet ist. Der Stil ist, dem Zwecke des Werkes gemäß, fast durchweg ruhig uud ausgeglichen; nur in einzelnen Abschnitten tritt eine temperamentvolle Persönlichkeit, wie z. B. Thaddaeus Zielinski, kräftiger hervor. Im allgemeinen darf man ja nicht erwarten, daß überall erste Autoritäten die einzelnen Abschnitte bearbeiteten. Es fehlt nicht an bekannten Namen, aber im Durchschnitt sind es mit Recht nicht die produktiven, sondern die referierenden Kräfte, die zu Worte kommen. Obgleich aber nicht alle Namen durch frühere Leistungen einem größeren Publikum bekannt sein dürften, muß man es wahrheitsgemäß dem Herausgeber bezeugen, daß seine Wahl durchweg glücklich gewesen ist, daß keiner ausfällt, ja daß einige ihre Aufgabe sogar vortrefflich gelöst haben.

Es ist nun nicht leicht, eine Vorstellung von dem Werke zu erwecken. Beide Bände beginnen und schließen mit Citaten aus unseren Dichtern und Denkern, die A. Giesecke mit feinem Gefühl ausgesucht hat. Dann beginnen die Abschnitte, die das deutsche Reich nach allen Seiten behandeln, sodann die Volkswirtschaft, den Staat und den Staatsbürger, endlich den

Beruf, der nicht nur im allgemeinen abgehandelt, sondern auch nach 16 Richtungen hin spezialisiert wird. Wir möchten in unserer Anzeige nicht gar so stark ins einzelne gehen, da wir wohl von jedem Abschnitt etwas Freundliches zu sagen hätten. Für besonders zweckmäßig halten wir die Ausführungen des bekannten Kulturhistorikers Steinhausen über deutsche Nationalfehler sowie die durch Einsicht und Billigkeit ausgezeichneten Ausführungen des Stadtschulrats Lyon über das Bildungswesen u. ä. Ein starker Anteil an der Arbeit ist Gustav Maier zugefallen, der nach dem Adreßbuch „Wer ists?" früher Bankdirektor war und jetzt als Schriftsteller in Zürich lebt; wir finden die Wahl des Referenten durchaus durch die Artikel gerechtfertigt. Recht wohl gelungen sind die Vorstellungen der Berufsarten, wobei wir nur auf S. 427 einen kleinen Irrtum notieren wollen; Friedrich der Große konnte schwerlich 1788 die Reifeprüfung schaffen. Der zweite Band bringt den allgemeinen Teil, indem zunächst der Bonner Mediziner Schmidt über das Leibliche referiert, Vorländer über die Seele; insbesondere diese Einführung in die Psychologie hat uns einen vorzüglichen Eindruck gemacht, so daß wir sie allen Lehrern empfehlen, die philosophische Propädeutik in Prima unterrichten. Der Glanzpunkt des Bandes ist das Kapitel von der Entwicklung der geistigen Kultur, sowie das von der Wissenschaft, wo Zielinski uns mit einem erstaunlichen Reichtum von Gedanken in glänzender Form überschüttet; er ist unzweifelhaft der erste unter den lebenden Philologen, die es verstehen, unserer vielverkannten Wissenschaft die Sympathien der Urteilsfähigen zu gewinnen. Die letzten Abschnitte sind zwei Geistlichen anvertraut, von denen Superintendent Bürkner auf den Pfaden des „Kunstwarts" in die Kunstprobleme geschickt einführt, vielleicht mit Ausnahme des Scherzes auf S. 246; wir leiden bald mehr an Ueber-, als an Unterschätzung der Kunst, da das moderne Aesthetentum geradezu gemeinschädlich wirkt. Das Schlußkapitel hat Pfarrer Fuchs geschrieben, nach unserm Geschmack etwas zu feierlich; die Gesinnung ist gewiß gut und löblich, sie ermangelt aber eines gesunden Wirklichkeitssinns. Weniger würde hier mehr sein.

Nach dieser leider in Rücksicht auf den Raum nur knappen Besprechung bezeugen wir dem Herausgeber wie seinen Mitarbeitern, daß sie ihrem Ziel so nahe gekommen sind, wie es bei einem ersten Anlauf nur möglich war; wir zweifeln nicht, daß das Werk bei jeder neuen Auflage Verbesserungen erfahren und so seinem schönen Ziele immer näher kommen wird. Zum Schluß noch ein Wort über die Ausstattung. Papier und Druck sind gut; nur sollte bei jedem Absatz die erste Zeile etwas eingerückt werden, weil es das Lesen bekanntlich erleichtert.[1]) Nicht einverstanden sind wir mit dem Leinwandband, der uns zu grob und daher unschön erscheint, aber noch weniger mit den Bildern. Herr Kolb ist wohl ein Klinger-Schüler und daher so herb und symbolisch. Aber seinen Darstellungen fehlt die Klarheit. Was soll der halbnackte Germane, der wütend auf einen Baum (oder ist es ein Eberkopf?) loshaut? Auf dem zweiten Bilde haben wir lange zu dem einen Bein den dazu gehörenden Leib gesucht, erlauben uns auch den Ausdruck des Aepfel empfangenden Jünglings etwas stumpfsinnig zu finden, so wie bei gewissen Rekruten polnischer Zunge. Ganz merkwürdig ist die Vorliebe für Pferde. Was soll der Gaul neben der heimwandernden Familie? Was der von einem nackten Jüngling und einer kräftigen Maid geführte? Die empfohlenen Bücher sind etwas einseitig aus dem Verlage von B. G. Teubner gewählt; es gibt auch anderswo noch recht Empfehlenswertes.

Alles in allem, ein prächtiges Weihnachtsgeschenk für unsere Primaner, aber auch für Studenten und Erzieher, Väter, Mütter und Lehrer. Friedrich Aly.

Die **Hellenische Kultur,** dargestellt von **F. Baumgarten, F. Poland, R. Wagner,** 2. stark verm. Aufl. Leipzig 1908, geb. 12 Mk. X u. 527.

Das schnelle Erscheinen einer zweiten Auflage dieses inhaltsreichen Werkes stellt dem deutschen Publikum wie dem Buche ein gleich gutes Zeugnis aus. Es mag vielleicht befremden, daß eine Lösung der großen Aufgabe, einen βίος Ἑλλάδος zu schreiben, der die Resultate mühevoller Einzelforschung in ihren großen Zusammenhängen als Ganzes darstellt, in einem im besten Sinne populären Werke versucht ist. Und doch hat diese Erscheinung ihre gute Berechtigung. Unsere Wissenschaft darf nicht auf die vollendete Lösung eines annähernd unlösbaren Problems warten, sie muß sich spezialisieren und doch mit dem Publikum Fühlung behalten; und so danken wir es diesen drei Männern, wenn sie das

---

1) Da das Fehlen des Einrückens im Anfang eines neuen Absatzes geradezu anfängt Mode zu werden, so möchten auch wir uns dagegen mit Entschiedenheit aussprechen. Die Sache ist nach unserer Meinung ebenso unschön wie unpraktisch. Je deutlicher die Abschnitte markiert werden, desto mehr wird das Verständnis erleichtert und desto wohltuender ist der Anblick für das Auge. U.

Wagnis mit gutem Erfolg unternahmen und im Begriff stehen, die versprochene 2. Hälfte uns mit dem gleichen reichen Anschauungsmaterial und zu ähnlich wohlfeilem Preise zu schenken.

Ein Bild griechischen Lebens und Schaffens von den Tagen Minos, des Großen, bis auf die Schlacht von Chäronea, mit deren Denkmal der Band wirkungsvoll schließt. Drei große Epochen, Altertum, Mittelalter und Blütezeit, werden geschieden, denen ein kurzer Abriß über Land und Leute, Sprache und Religion vorangeht, belebt vor allem durch vorzügliche Bilder griechischer Landschaften. Schon ein rasches Durchblättern zeigt, daß die Erscheinungsformen griechischen Lebens nahezu erschöpfend behandelt sind. In buntem Wechsel ziehen Bilder aus Kunst und Literatur, Staat, Familie und Gottesdienst vor unserm Auge vorüber, wir sehen den Jüngling in der Palästra, und die Frau am Webstuhl, den Künstler bei der Arbeit und den Krieger im Felde. In gleicher Weise kommt Größtes und Kleinstes zu seinem Recht. Die Lektüre ist erleichtert durch Verzicht auf griechische Typen und Uebersetzungen ungewöhnlicher Ausdrücke.

Das Kapitel vom griechischen Altertum, der Zeit vor der Wanderung, ist ganz von Baumgartens Hand, von wohltuender Einheitlichkeit, die jedoch bei der durch die Fülle des Stoffes geforderten Vielheit der Verfasser auch sonst nicht ohne Erfolg angestrebt ist. Hier zeigt die 2. Auflage einen bedeutenden Zuwachs, indem die altkretische Kultur der Kephtiuleute scharf umrissen in ihrer großen Bedeutung für die sog. Mykenische Zeit des griechischen Landes gezeichnet ist. Man findet mit Vergnügen Allerneuestes und ist wohl zu der Hoffnung berechtigt, in einer 3. Auflage ein gleiches Schritthalten mit den Fortschritten der Wissenschaft zu finden. Ob es berechtigt ist, die „helleniſche" Kultur mit einem Kapitel über die unhellenischen Urkreter zu beginnen, könnte fraglich sein. Zum Verständnis der Heldenzeit sind diese Funde allerdings nicht zu entbehren, und man möchte sogar wünschen, auch die ägyptischen und orientalischen Vorläufer griechischer Kunstformen stärker herangezogen zu sehen. Die Hellenen haben überallher gelernt, was sich durch einige Abbildungen leicht zeigen ließe, um gerade dadurch die charakteristischen Kennzeichen des orientalisierenden Stiles erkennbar zu machen.

Mittelalter und Blütezeit haben die Herren Verfasser so unter sich geteilt, daß Poland das, was man früher wenig glücklich Altertümer nannte, übernahm, Baumgarten die Kunstgeschichte darstellte und Wagner einen etwas kurzgefaßten Abriß der griechischen Literatur gab.

Ueberall herrscht lebendige und anschauliche Erzählungskunst, die Freude an dieser Jugendzeit der europäischen Kultur erwecken kann und wird. Ueber den Ausführungen Polands lagert ein feiner Duft von altmodischem Klassizismus. Es berührt sympathisch, wenn er die Hellenen den gemütvollen Völkern zurechnet, oder versichert, der Hymenäus habe sich stets von Zoterei ferngehalten, oder in der apotropäischen Gebetsstellung „den freien selbstbewußten Aufschwung der Griechenseele" erkennt. Ob das alles ganz richtig ist? Eine Gefahr liegt ferner in der Ausnutzung der homerischen Gedichte zu Sittenschilderungen, da hier eine Scheidung der Zeiten vor und nach der Wanderung sehr schwer ist. Immerhin eine Fülle von anregenden Mitteilungen, hinreichend durch Vasenbilder unterstützt.[1]) Die Bedeutung der großen Tyrannen ist wohl etwas unterschätzt. Auch vermisse ich hier, wie in der Literaturgeschichte, eine richtige Wertung des Joniertums, das überall in Hellas den Sauerteig abgibt, um die Dumpfheit der helladischen Kleinstaaterei zu durchsetzen. Der Zweck des Buches mag manche Zahmheit, z. B. in der Beurteilung der Päderastie S. 83 und in der Darstellung der Sittengeschichte des 4. Jahrhunderts, ja selbst die etwas prüde Zurechtmachung einiger Bilder entschuldigen.

Etwas frostig ist die Aufzählung der aus den Staatsaltertümern mitteilenswerten Einzelheiten. Man vermißt vor allem ein anschauliches Bild der großen Leistungsfähigkeit des athenischen Staatshaushaltes, selbst in den kritischen Jahren 404 und 337. An Einzelheiten könnte manches fehlen, dagegen sind die Liturgien und ihre Ablösung nicht gewürdigt, überhaupt Athen als Großstadt in ihrer kulturellen Vereinzelung nicht genug hervorgehoben. Athen ist nicht Hellas; daher halte ich den Hinweis auf den kommenden Verfall (im Schlußparagraphen) für verfehlt. Hoffentlich vertreten die Herren Verfasser bei Abfassung des 2. Bandes einen anderen Standpunkt.

Ganz unnachahmlich frisch, mit gutem Abbildungsmaterial versehen und über die neuesten Funde orientierend sind die beiden Kapitel der Kunstgeschichte. Es soll dem Leser überlassen bleiben, Text und Bild auf sich wirken zu lassen, um einen Hauch

1) Einige Ausdrücke könnten fehlen: Die „edlen" Äsymneten S. 82, die Schilderung der schwarzen Suppe S. 85 und manche andere Anekdote, „der heute so schwer vermißte Taler" S. 92 u. a.

hellenischer Anmut zu empfinden. Vor allem zu rühmen ist die starke Heranziehung der Malerei, jener Kunst, die wegen ihres vergänglichen Materials am schwersten unter den Unbilden der Zeit gelitten hat, aber darum nicht weniger bedeutungsvoll gewesen ist. Man sähe aber gern außer den zahlreichen mitgeteilten inhaltlich interessanten Vasenbildern einige stilistisch getreue Exempel für die Entwicklung des rotfigurigen Stils bis 400. Auch der geometrische Stil ist etwas schlecht fortgekommen. Sehr gefallen wird die reiche Beigabe von Rekonstruktionen,[1]) obgleich hier noch vieles gebessert werden kann. Abb. 52, 213, 214 könnten ganz fehlen.

Endlich die Literaturgeschichte (den Titel Schrifttum halte ich für eine unnötige und unzutreffende Verdeutschung). Auch sie hat in 2 Kapiteln eine lebendige und recht vollständige Behandlung erfahren. Nur hat hier die Zweiteilung, sowie die gesonderte Behandlung der einzelnen Gattungen eines der Hauptziele beeinträchtigt. Wenn Hekataios S. 221 in kurzen Andeutungen angeführt ist, so fehlt für Herodot S. 471 jede Anknüpfung des Verständnisses, auch die Geographie kommt zu kurz. Die Rhetorik nach Ephorus, Antiphon nach Thukydides zu besprechen führt zu irrtümlichen Vorstellungen, Hippokrates gehört eng zu Herodot, die Sophistik zu Euripides. Plato und Aristoteles sind zu nah zusammengerückt, sodaß die spekulative Seite des letzteren auf Kosten der exakten Wissenschaften betont ist. Man vermißt Betonung der Grundlinien zur Verbindung des schaffenden Künstlers mit dem Milieu, dem er nicht bloß entstammt, sondern das er gleichzeitig reformiert. Immerhin ist das, was Wagner gibt, zuverlässig und gut geschrieben. Wir werden ihm dankbar sein, wenn er uns fernerhin hilft, die Resultate der Wissenschaft, sofern sie sich als dauerhaft erweisen, dem Publikum, vor allem der Schule schnell und in hübscher Form zugänglich zu machen.

Zum Schluß noch eine Bitte. Es ist unwichtig, wenn der Referent ein oder die andere Abbildung (älteste Münzen, ein Richtertäfelchen, Inschriften vor allem wegen der ornamentalen Bedeutung der Schriftzeichen, Beispiele des phönizischen Mischstils u. a) vermißt, auch die Karte könnte einfacher und übersichtlicher sein; viel wünschenswerter wäre ein möglichst kurzes Literaturverzeichnis, um dem angeregten Leser das tiefere Eindringen in einzelne Probleme zu erleichtern. Es mag ganz bescheiden am Schluß stehen und braucht nicht entfernt vollständig zu sein; es kann trotzdem sein Gutes haben.

Ich schließe mit herzlichem Danke, nicht nur für das erste Unternehmen eines solchen Werkes, sondern auch für die gründliche Revision in 2. Auflage, die vielen Einzelheiten, die zu nennen der Raum verbietet, in vorteilhaftester Weise zu Gute gekommen ist.

Freiburg i. B.

Privatdozent Dr. Wolf Aly.

---

1) Französische Rekonstruktionen, wie Tafel II, sind zwar nicht ganz zuverlässig, aber fesselnd und interessant. Gerade für dieses Werk empfehlen sie sich von selbst.

Nachdem wir uns in der ersten Nummer dieses Jahrgangs (S. 47) über die Gesamtleistung, die in **Helmolts Weltgeschichte** vorliegt, geäußert haben, machen wir heute auf das schon vor etwa einem Jahr erfolgte Erscheinen des Schlußbandes, des IX., aufmerksam (VIII, 677 S. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut; Preis, wie der übrigen 8 Bände, in Halbleder geb. 10 Mk.). Dr. Alex. Tilles „Großbritannien und Irland" (im VI. Band begonnen) erhält hier zunächst seinen Schluß „seit dem Tode Georgs III." (50 S.); desgleichen Prof. Dr. Rich. Mayrs „Westeuropas Wissenschaft, Kunst und Bildungswesen vom 16. Jahrh. bis zur Gegenwart" (in Band VIII begonnen; hier 160 S.) mit drei Kapiteln über „Die bildenden Künste", „Die Naturwissenschaften" und „Die Geisteswissenschaften" im 19. Jahrh. Dann werden als zwei „Ergänzungen" geboten „Die deutsche Auswanderung" von Dr. Viktor Hanitzsch (72 S.) und ein „Methodologischer Rückblick auf die Ergebnisse der „Weltgeschichte"" von Prof. Dr. Thomas Achelis, der erstens „Die Ergebnisse, wie sie sich aus der neuen Anordnung des Stoffes und dem Zuwachs an neuem Material ableiten lassen", feststellen und zweitens „auf Grund des behandelten Materials eine knappe Skizze moderner Geschichtswissenschaft versuchen" will (42 S.). Wichtiger als jene nicht erwartete „Deutsche Auswanderung" wäre einer großen Zahl von Lesern und Käufern der „Weltgeschichte" wohl eine von früher her für diesen Ergänzungsband geplante „Anleitung zur Benutzung der Weltgeschichte" vom Herausgeber gewesen, von der das nur noch von der Verlagshandlung (nicht mehr auch vom Herausgeber) unterzeichnete Vorwort mitteilt, daß sie wie anderes „leider wegen Raummangels wegbleiben mußte". Die Vertröstung dafür auf eine zweite Auflage dürfte von vielen kaum als ein Trost empfunden werden. Eine Ausgabe solcher „Anleitung", etwa mit synchronistischen Tabellen, in biegsam kartoniertem Beiheft im Format des Hauptwerkes hätte wohl ihre Käufer gefunden. Abgesehen aber davon ist der ursprüngliche Plan im Ganzen durchgeführt worden, da dieser Ergänzungsband

endlich noch eine „Quellenkunde“ auf 148 S., bearbeitet vorzüglich vom Herausgeber, und ein Generalregister zu sämtlichen 9 Bänden bringt, das auf 205 Seiten aus den rund 250 S. der Register der 8 ersten Bände und dem Inhalt dieses Bandes zusammengearbeitet ist und uns schon vorzüglichen Dienst getan hat.

Nun noch ein kurzer statistischer Ueberblick: Das Vorwort des I. Bandes ist „im März 1899“ gegeben, das des letzten „im Dezember 1907“. Auf dem allgemeinen Titel des I. Bandes erscheinen neben dem des Herausgebers die Namen von 30 Mitarbeitern, auf dem des letzten die von 35, doch sind auf den allgemeinen Titeln einzelner Bände noch weitere Namen, im ganzen 6, genannt, deren Träger wohl z. T. während der Ausführung des Werkes wieder zurücktraten oder deren Arbeiten Raummangels wegen zurückgestellt wurden (Georg Schneider und Frhr. Stromer von Reichenbach). Dem Raum nach haben am meisten zum Werke beigetragen Dr. Heinrich Schurtz (585), Prof. Dr. Rich. Mayr (530) und Prof. Dr. K. Haebler (396 S.). 6 Mitarbeiter sind durch den Tod abgerufen worden, darunter Friedrich Ratzel und Hans von Zwiedineck-Südenhorst. Die sämtlichen Bände umfassen CXVIII + 5733 Seiten, wovon 461 S. Register, dazu 55 Karten (nach Titel zu Band I waren nur 24 geplant), 46 Farbendrucktafeln und 132 schwarze Beilagen, bei deren Erwähnung auf den Bandtiteln 15 verschiedene Autoren namhaft gemacht werden. — Unsere früheren Anzeigen des Werkes erschienen in folgenden Nummern dieser Zeitschrift: 1901, I—II u. V; 1902, I—II; 1905, IV u. V; 1908, I. E.

Personalnotizen.

Eine Trauerkunde kam uns aus Norwegen zu. **J. Aars**, Mitleiter der unter seinem Namen und dem seines Kollegen P. Voß rühmlichst bekannten höheren Schule in Kristiania (Vater des Philosophen Kristian Aars), ist am 22. September verschieden. Unter den norwegischen Mitgliedern unseres Vereins hat besonders er uns wiederholt durch Kundgebung unentwegten Sinnes erfreut. Und nicht bloß als Parteifreund haben wir ihn geschätzt. Wer ihn gekannt, weiß, welch' herrlicher Mensch von uns gegangen ist.

Am 25. Oktober feierte einer der treuesten und rührigsten Verfechter unserer Sache die Vollendung des 70. Lebensjahres unter weitgehendster Beteiligung, der Professor am Gymnasium in Hamm Dr. **Berndt**, der als Mitglied des preußischen Abgeordnetenhauses wiederholt in ungemein wirksamer Weise das Wort für die humanistischen Schulstudien ergriffen hat. Der Vorsitzende unseres Vereins und die Redaktoren unserer Zeitschrift haben ihm einen gemeinsamen Glückwunsch gesandt.

Da wiederholt bei mir nachgefragt worden ist, wie es denn mit dem Befinden unseres **Jäger** geht, so sei die tröstliche Nachricht gegeben, daß der Zustand unseres Freundes zwar im Oktober besorgniserregend war, die Folge eines schweren Schicksalsschlages, der ihn getroffen hatte, daß aber seine Erholung bereits die besten Fortschritte gemacht hat, wie denn auch das nächste Heft wieder einen Beitrag von seiner Hand bringen wird.

Endlich muß ich notgedrungen auch von mir sprechen und mich entschuldigen, daß das V. und das VI. Heft des jetzt abgeschlossenen Jahrgangs so ungebührlich spät erschienen sind. In der zweiten Hälfte des September wurde ich von einer Krankheit gepackt, die dann Mitte Oktober von einer zweiten Krankheit abgelöst wurde, so daß mir, da zu gleicher Zeit Jäger invalid geworden war, der Gedanke kam, ob wir nicht diesen Jahrgang auf die bis 1904 übliche Zahl von 4 oder 5 Hefte beschränken müßten. Doch es lag Stoff vor, der baldige Veröffentlichung verlangte, und so bin ich sehr froh, daß es gelang, auch noch Heft VI herzustellen. Eine Besprechung der österreichischen Enquete (über die sich inzwischen Kollege Aly im Januarheft der „Neuen Jahrbücher f. Ph. u. P.“ sehr eingehend und sehr entschieden hat vernehmen lassen) und die Anzeige mancher Bücher, die Berücksichtigung in hohem Grade verdienen, mußten allerdings auf das erste Heft des nächsten Jahrgangs verschoben werden, dessen Herstellung begonnen hat. Uhlig.



Abgeschlossen um die Jahreswende 1908/9.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Drittes Verzeichnis

der Mitglieder des

Deutschen Gymnasialvereins.

Von

Ernst Brey.

Heidelberg.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.

1907.

Das zweite Verzeichnis der Mitglieder des Deutschen Gymnasialvereins, zusammengestellt von dem früheren Schatzmeister Herrn Prof. Dr. Hilgard, Heidelberg, stellte den Bestand am 1. April 1902 dar; es wurde ergänzt durch Nachträge vom 15. Dezember 1902 und 12. Dezember 1903 (Human. Gymn. 1902 S. 242 ff. und 1904 S. 43 ff.); die nachfolgende Zusammenstellung entspricht dem in der Vorstandssitzung vom 1. Oktober 1905 gefaßten Beschlusse, statt weiterer Nachträge alle fünf Jahre ein Verzeichnis sämtlicher Mitglieder herauszugeben.

Der Ortsgruppe Frankfurt a. M. gehören die unter Frankfurt a. M., Hanau und Höchst, der Ortsgruppe Hamburg die unter Altona, Cuxhaven, Hamburg und Wandsbek aufgeführten Mitglieder an, mit wenigen, besonders gekennzeichneten Ausnahmen. Der Niederrheinische Zweigverband ist vertreten in Barmen, Bensberg, Bonn, Cleve, Cöln, Crefeld, Düsseldorf, Duisburg, Elberfeld, Emmerich, Erkrath, Essen, Euskirchen, M.-Gladbach, Grevenbroich, Hottenstein, Jever, Langenberg, Leer, Lennep, Lüttringhausen, Mörs, Mülheim (Rhein), Mülheim (Ruhr), Münstereifel, Oberhausen, Opladen, Radevormwald, Remscheid, Rheydt, Siegburg, Solingen, Steele, Trier; die Mitglieder dieses Zweigverbandes sind mit * versehen.

Sämtliche Angaben über Namen, Stand, Titel und Wohnort der Mitglieder sind mittelst der Personalienverzeichnisse verschiedener Berufsarten und durch schriftliche Anfragen nach Möglichkeit nachgeprüft und ergänzt worden; Berichtigungen wolle man gütigst bald dem neuen Schatzmeister des Vereins, Herrn Oberlehrer Dr. Lisco, Frankfurt a. O., Gubenerstraße 21 b, mitteilen.

Magdeburg, im Februar 1907.

E. Brey,
bisheriger Schatzmeister.

Verzeichnis der Mitglieder

des

Deutschen Gymnasialvereins.

(Bestand am 27. Januar 1907.)

Vorstand des Gesamtvereins.

Geh. Reg.-Rat ord. Hon.-Prof. Dr. Oskar Jäger, Bonn (Beethovenstr. 8), Vorsitzender und Mitherausgeber der Vereinszeitschrift. — Geh. Oberreg.-Rat D. Dr. jur., med., phil. Wilh. Schrader, Halle (Saale), Ehrenmitglied. — Geh. Rat Professor D. Dr. jur., med., phil. Ed. Zeller, Exz., Stuttgart, Ehrenmitglied. — Gymn.-Dir. Prof. Dr. Friedrich Aly, Marburg i. H., Stellvertreter des Vorsitzenden. — Geh. Oberschulrat Gymn.-Dir. Dr. Alb. v. Bamberg, Gotha. — Gymn.-Prof. Dr. Paul Brandt, Bonn. — Gymn.-Prof. Ernst Brey, Magdeburg. — Univ.-Prof. Dr. Fritz Burckhardt-Brenner, Gymn.-Rektor a. D., Basel. — Prov.-Schulrat und Univ.-Prof. Dr. Paul Cauer, Münster (Westf.). — Gymn.-Prof. Dr. Ad. Fritsch, Hamburg. — Konrektor Prof. Dr. Fr. Gebhard am Realgymn. in Augsburg. — Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Theodor Hartwig, Gymn.-Dir. a. D., Marburg i. H. — Gymn.-Prof. Dr. Alfred Hilgard, Heidelberg. — Gymn.-Rektor Dr. Karl Hirzel, Ulm. — Oberstudienrat Gymn.-Rektor Prof. Dr. Kaemmel, Leipzig. — Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Otto Kübler, Gymn.-Dir. a. D., Gr.-Lichterfelde (Parallelstr. 18), Schriftführer. — Gymn.-Dir. Prof. Dr. Ant. Kuthe, Parchim. — Oberstudienrat Dr. Max Lechner, Gymn.-Rektor a. D., Nürnberg. — Landesschulinspektor Dr. Jos. Loos, Linz a. D. — Gymn.-Dir. Dr. Rob. Lück, Steglitz. — Stadtschulrat Dr. Karl Michaelis, Berlin. — Gymn.-Dir. Prof. Dr. Herm. Friedr. Müller, Blankenburg (Harz). — Geh. Oberschulrat L. Nodnagel, Darmstadt. — Gymn.-Prof. Dr. H. Planck, Stuttgart. — Gymn.-Dir. Dr. Georg Schneider, Frankfurt a. O. — Geh. Schulrat im Kultusministerium Prof. Dr. K. Seeliger, Dresden. — Fabrikant Joh. Wilh. Simons, Elberfeld. — Reg.-Rat Gymn.-Dir. Dr. Viktor Thumser, Wien. — Geh. Hofrat ord. Hon.-Prof. Dr. Gustav Uhlig, Heidelberg (Gaisbergstr. 78), Mitherausgeber der Vereinszeitschrift. — Gymn.-Dir. Dr. Ph. H. Veil, Straßburg (Elsaß). — Geh. Medizinalrat Univ.-Prof. Dr. jur., med., phil. Wilh. Waldeyer, Berlin. — Geh. Rat Oberschulrat Dr. Gustav Wendt, Gymn.-Dir., Karlsruhe. — Gymn.-Prof. Dr. Hans Wirz, Zürich. — Oberstudienrat Prof. Dr. Martin Wohlrab, Gymn.-Rektor a. D., Dresden. — Gymn.-Prof. Dr. Karl Wotke, Wien.

Schatzmeister: Gymn.-Oberlehrer Dr. Ed. Lisco, Frankfurt a. O. (Gubenerstr. 21 b).

Vorstand der Ortsgruppe Frankfurt a. M.

Geh. Sanitätsrat Prof. Dr. Joh. Heinr. Rehn (Zimmerweg 16), Vorsitzender. — Oberlehrer Dr. Jul. Schönemann, stellvertr. Vorsitzender. — Prof. Friedr. Michelis (Eyssenecfstr. 4), Schrift- und Kassenführer. — Pfarrer Erich Förster. — Oberlehrer Dr. Rich. Preiser. — Oberlehrer Heinrich Weiß. — Prof. Karl Wiegandt. — Prof. Dr. Georg Wolff.

Vorstand der Ortsgruppe Hamburg.

Oberlandesgerichts-Präsident Dr. R. Martin, Vorsitzender. — Prakt. Arzt Dr. Eugen Fraenkel, stellvertr. Vorsitzender. — Prof. Dr. Ad. Fritsch (Hamburg 21, Zimmerstraße 9), Schriftführer. — Kaufmann Ernest Merck, Kassenführer. — Senior D. Behrmann. — Gymn.-Dir. Prof. Wilh. Wegehaupt.

Vorstand des Niederrheinischen Zweigverbandes.

Fabrikant Joh. Wilh. Simons, Elberfeld (Aue 80), Vorsitzender und Kassenführer. — Gymn.-Dir. Prof. Ludwig Scheibe, Elberfeld, stellvertr. Vorsitzender. — Prof. Moritz Kraushaar, Elberfeld, Schriftführer.

Aachen. Kanonikus Brockhoff. — Oberpfarrer Dr. Drammer. — Fabrikant Kern. — Kreisschulinspektor Oppenhoff. — Oberarzt Prof. Dr. Felix Wesener. — Oberpfarrer Wolff.

Kaiser Wilhelms-Gymnasium: Dir. Dr. Georg Regel. — Oberl. Dr. Karl Caesar. — Prof. Dr. Dietrich Holthöfer. — Prof. Jos. Meder. — Prof. Dr. Heinr. Savelsberg.

Kaiser Karls-Gymnasium: Dir. Dr. Martin Scheins. — Oberl. Dr. Ed. Arens. — Oberl. Ferd. Dübel. — Prof. Herm. Hankamer. — Oberl. Heinr. Joppen. — Prof. Wilhelm Koehn. — Oberl. Dr. Bernh. Rehling. — Prof. Dr. Heinr. Schäfer. — Oberl. Dr. Jos. Schell.

Realgymnasium: Oberl. Dr. Paul Benrath.

Alsleben (Saale). Prediger Paul Lemme.

Altenburg (Sachsen-Altenb.). Geh. Reg.-Rat Geier. — Geh. Finanzrat Gerlach. — Justizrat G. Hammer. — Rechtsanwalt R. Hase. — Geh. Finanzrat Jahn. — Geh. Hofrat Prof. Dr. Kluge. — Geh. Reg.-Rat Kühn. — Geh. Reg.-Rat Meißner. — Medizinalrat Dr. Hermann Pause. — Geh. Rat Pilling. — Medizinalrat Dr. Gust. Rothe. — Finanzrat Dr. Weise.

Gymnasium: Schulrat Dir. Prof. Dr. Aug. Prockſch. — Prof. Dr. Herm. Franke. — Prof. Dr. Rich. Nitzsche.

Altona (Elbe). (Sämtlich Mitglieder der Ortsgruppe Hamburg.)

Rechtsanwalt Otto Löwenthal. — Rechtsanwalt Dr. F. Waldstein. — Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Wallichs.

Gymnasium: Geh. Reg.-Rat Dir. Dr. Rich. Arnoldt. — Prof. Friedr. Behrens. — Oberl. Otto Hartz. — Oberl. Dr. Herm. Kuhlmann. — Prof. Dr. Wilh. Vollbrecht.

Amsterdam. Districtsschoolopziener Dr. J. H. Gunning, Privatdozent der Pädagogik.

Städt. Gymnasium: Gymn.-L. Dr. J. W. Beck (zugleich Privatdozent der klass. Philologie).

Anklam. Gymnasium: Dir. Dr. Ad. Stamm. — Prof. Ed. Beintker.

Ansbach. Gymnasium: Rektor Dr. Georg Helmreich. — Prof. Dr. Ebert. — Prof. Dr. Gerathewohl.

Arnsberg (Westf.). Gymnasium: Bibliothek.

Arnstadt. Gymnasium: Prof. Dr. Wilh. Müller.

Attendorn (Westf.). Gymnasium: Prof. Heinr. Bruns. — Prof. Wilh. Ernst. — Prof. Paul Kalbfleisch. — Prof. Joh. Parensen.

Auerbach (Vogtl.). Superintendent und Pfarrer Dr. Reinh. Kober.

Augsburg. Gymnasium bei St. Anna: Rektor Karl Hofmann. — Prof. Dr. Bauer. — Prof. Fries. — Prof. Dr. Koeberlin.

Realgymnasium: Gymn.-Assist. Franz Gabler. — Konrektor Prof. Dr. Friedr. Gebhard. — Gymn.-L. Franz Herrnreiter. — Gymn.-L. Raimund Lembert. — Gymn.-Assist. Hans Weinrich.

Aurich. Gymnasium: Prof. Dr. Ulr. Tammen.

Baden-Baden. Gymnasium: Dir. Dr. J. Häußner. — Prof. Forschner. — Prof. Hermann. — Prof. Jul. Stern.

Oberrealschule mit Realgymnasium: Prof. Dr. Ferd. Rech.

Bamberg. Gymn.-Prof. a. D. Jäcklein. — Oberstudienrat Gymn.-Rektor a. D. Klüber. — Domkapitular und Lyceal-Prof. Dr. Körber.

Altes Gymnasium: Gymn.-L. Fischer. — Prof. Sabel. — Prof. Dr. Schmaus. — Prof. Dr. Schubert. — Gymn.-L. Wucherer.

Neues Gymnasium: Konrektor Dr. Birklein. — Prof. Krenzer. — Prof. Dr. Nüßlein. — Prof. Pfirsch. — Prof. Dr. Schott. — Prof. R. Wölffel. — Bibliothek.

Barmen. Pastor Rich. Arnold.* — Pastor Fr. Coerper.* — Reg.-Baumeister Karl Conradi.* — Architekt Ludwig Conradi.* — Rechtsanwalt Dr. Güldner.* — Beigeordneter Dr. Hartmann.* — Prakt. Arzt Dr. Maxim. Theodor Hoffa.* — Aug. Klingenheben.* — Fabrikant Ernst Koll.* — Augenarzt Dr. Karl H. Mayer.* — Prakt. Arzt Dr. Leonhard Siebourg.* — Missionsinspektor Joh. Spiecker.* — Postdirektor Stör.* — A. Ursprung jun.* — Prakt. Arzt Dr. Gottl. Friedr. Voswinckel.* — Justizrat Rechtsanwalt Ziehe.*

Gymnasium: Dir. Prof. Matth. Evers.* — Oberl. Wilh. Bohle.* — Oberl. Dr. Emil Busch.* — Prof. Heinrich Droeder.* — Oberl. Oskar Koch.* — Prof. Dr. Herm. Kriege.* — Prof. Joh. Meyer.* — Prof. Dr. Kurt von Oppen.* — Prof. Theod. Rohrbantz.* — Prof. Wilh. Schleusner.* — Prof. Herm. Walz.*

Höhere Mädchenschule: Oberl. Hans Seynsche.*

Basel. Dr. Theophil Burckhardt-Biedermann, Univ.- und Gymn.-Prof. a. D. — Dr. Fritz Burckhardt-Brenner, Prof. der Mathem., Gymn.-Rektor a. D. — Fabrikant R. Gageur. — Dr. Fritz Hagenbach, Prof. der klass. Philologie. — Dr. Paul W. Schmidt, Prof. der Theologie.

Bautzen. Pfarrer em. Urban.

Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Bochmann. — Prof. Dr. Arras. — Prof. Dr. Joh. Brückner. — Oberl. Fritzsche. — Konrektor Prof. Dr. Helbig. — Prof. Höhle. — Prof. Dr. Moritz Müller. — Oberl. Dr. Reebon. — Prof. Dr. Neubert. — Oberl. Dr. Preibsch. — Prof. Dr. Rhodius. — Prof. Dr. Rich. Schulze.

Bayreuth. Gymnasium: Rektor Dr. Gust. Landgraf. — Prof. A. Keppel. — Prof. M. Scholl.

Belgard (Persante). Gymnasium: Dir. Prof. Herm. Stier. — Oberl. Herm. Kummer.

Bensberg (bei Cöln). Höhere Knabenschule: Rektor Werner Schiffer.*

Bensheim (Großhzgtm. Hessen). Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Friedr. Kieser. — Gymn.-L. Pfarrer Ausfeld. — Oberl. Bodenstein. — Prof. Dr. Glaser. — Prof. Henkelmann. — Prof. Dr. Langstroff. — Prof. May. — Dr. Rainfurt. — Oberl. Dr. Ludwig Ruhl. — Bibliothek.

Berkeley (Kalifornien). Prof. Dr. B. J. Wheeler, Präsident der California-University.

Berlin (und Vororte†). Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg.

Geh. Sanitätsrat Dr. Max Barschall. — Dr. Wolf Graf Baudissin, Prof. der Theologie. — Geh. Rat Dr. R. Böckh, Prof. der Staatswissensch. — Gymn.-Dir. a. D. Dr. Otto Böhmer. — Justizrat O. Cassel, Mitgl. des Abgeordnetenhauses. — Kaufmann Georg W. Gerson. — Geh. Justizrat Dr. O. Gierke, Prof. der Rechte. — Prof. Hugo Gleditsch, Gymn.-Oberl. a. D. — Rechtsanwalt Hallensleben. — Geh. Reg.-Rat Dr. O. Hirschfeld, Prof. d. alten Geschichte. — Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Johannes Imelmann, Doz. d. Griechischen. — Geh. Justizrat D. Dr. W. Kahl, Prof. der Rechte. — Geh. San.-Rat Dr. Emil Kalischer. — Landgerichtsrat Kalischer. — Oberkonsistorialrat D. Dr. P. Kleinert, Prof. der Theologie. — Pfarrer A. Knauert. — Dr. phil. Gerhard Kropat-

† Höhere Schulen der Vororte siehe unter Friedenau, Grunewald, Gr. Lichterfelde, Schöneberg, Steglitz, Wilmersdorf, Zehlendorf.

scheck, Assist. an der röm.-germ. Kommission des Kaiserl. Archäol. Instituts in Frankfurt a. M. — Dr. Bernhard Kübler, Prof. der Rechte. — Geh. Oberjustizrat Ernst Kübler, vortr. Rat im Justizministerium. — Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Otto Kübler, Gymn.-Dir. a. D. — Dr. A. Lasson, Prof. der Philosophie. — Rentner Martin Levy. — Kammergerichts-Referendar Freiherr v. Lüdinghausen-Wolff. — Regierungsbaumeister Lüthje. — Gottfr. Luther, Bibliothekar des Herrenhauses. — Stadtschulrat Dr. Karl Michaelis. — Fabrikdirektor Dr. Fr. Oppenheim. — Prakt. Arzt Dr. Max Reichenheim. — Geh. Reg.-Rat Dr. Karl Reinhardt, vortr. Rat im Ministerium der geistl. u. s. w. Angelegenheiten. — Geh. Medizinalrat Dr. Edmund Rose, Prof. d. Chirurgie. — Geh. Reg.-Rat Dr. Erich Schmidt, Prof. d. deutschen Philol. — Gymn.-Dir. a. D. Ferd. Schneider. — Prof. D. Herm. Scholz, Archidiak., Pfarrer a. d. Marienkirche. — Prof. Friedr. Schubring, Gymn.-Oberl. a. D. — Geh Reg.-Rat Dr. J. Vahlen, Prof. der klass. Philol. — Buchhändler Ernst Vollert (Weidmannsche Buchhandlung). — Geh. Medizinalrat Dr. jur., med., phil. Wilh. Waldeyer, Prof. der Anatomie. — Akademisch-philologischer Verein.

Französisches Gymnasium: Dir. Dr. Georg Schulze. — Prof. Dr. Otto Dietrich. — Prof. Max Giercke. — Prof. Alb. Gottschick. — Prof. Dr. Eugen Grünwald. — Prof. Paul Voelkel. — Prof. Joh. Wetzel.

Friedrich Wilhelms-Gymnasium: Prof. Jul. Caesar. — Prof. Dr. Franz Dittmar. — Prof. Hermann Grünhaldt. — Prof. Dr. Ludwig Kleiber. — Oberl. Dr. Max Rannow. — Prof. Dr. Ludw. Schumacher. — Prof. Dr. Felix Seckt. — Bibliothek.

Joachimsthalsches Gymnasium: Dir. Dr. Karl Bardt. — Prof. Dr. Ernst Bahn. — Prof. Rud. Bartels. — Prof. Dr. Karl Fuhr. — Prof. Paul Schlesinger. — — Prof. Dr. Otto Schroeder. — Oberl. Dr. Max Schultz, Adjunkt. — Prof. Leopold Schultze, Pastor. — Prof. Dr. Paul Stengel. — Oberl. Dr. Erich Wetzel, Adjunkt.

Luisen-Gymnasium: Prof. Dr. Berth. Freier. — Prof. Dr. Ad. Groth. — Prof. Aug. Harnack. — Prof. Max Kranz. — Prof. Dr. Alb. Rabe. — Prof. Dr. Rud. Sydow. — Prof. Rud. Ulich. — Prof. Dr. Hans Zelle. — Bibliothek.

Wilhelms-Gymnasium: Prof. Dr. Th. Harmuth. — Prof. Dr. Viktor Heydemann. — Oberl. Dr. Karl Köhler. — Prof. Dr. Reinhold Michaelis. — Prof. Dr. Waldemar Mohr. — Prof. Dr. Ferd. Petri. — Prof. Hans Rumland. — Prof. Wilh. Schaub. — Oberl. Fritz Schemmel. — Prof. Dr. Heinr. Steinberg.

Berliner Gymnasium zum grauen Kloster: Geh. Reg.-Rat Dir. D. Dr. Ludwig Bellermann. — Oberl. Dr. Rich. Ullrich.

Friedrichs-Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Adolf Trendelenburg.

Humboldt-Gymnasium: Prof. Dr. Paul Deuticke. — Prof. Dr. Samuel Herrlich. — Prof. Dr. Christian Hoffer. — Oberl. Rud. Nerlich. — Oberl. Siegfr. Schultz. — Prof. Dr. Paul Spitta. — Oberl. Georg Türcke.

Köllnisches Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Heinr. Meusel. — Prof. Dr. Theod. Blumenthal. — Oberl. Dr. Ad. Heidemann. — Oberl. Dr. Mart. Heller. — Prof. Paul Hermes. — Prof. Dr. Konr. Rudolph. — Prof. Dr. Oskar Streicher. — Prof. Dr. Gust. Weldig.

Königstädtisches Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Ed. Wellmann. — Prof. Dr. Wilh. Möller. — Prof. Karl Nehring.

Leibniz-Gymnasium: Dir. Prof. Maximilian Koch.

Lessing-Gymnasium: Prof. Dr. Otto Podiaski. — Prof. Dr. Paul Wetzel.

Luisenstädtisches Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Herm. J. Müller.

Sophien-Gymnasium: Prof. Dr. Franz Lortzing. — Oberl. Erwin Schiering.

Luisenstädtische Oberrealschule: Dir. Dr. Max Marcuse.

10. Realschule: Dir. Prof. Dr. Friedrich Zelle.

Bern. Städtisches Gymnasium: Rektor Dr. Georg Finsler.

Bernburg. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Karl Hachtmann.

Bielefeld. Gymn.-Dir. a. D. Dr. G. Lüttgert.

Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Christian Herwig. — Oberl. Dr. Heinr. Hoppe. — Oberl. Dr. Philibert Reimke. — Prof. Herm. Petri. — Oberl. Wilh. Poppe. — Prof Dr. Max

Schauinsland. — Oberl. Dr. Rud. Schrader. — Prof. Dr. Johannes Seiler. — Prof. Otto Steinbach.

Bismark (Kr. Stendal). Gymn.-Dir. a. D. Dr. Steinmeyer, Leiter d. höheren Privatschule.

Blankenburg (Harz). Sanitätsrat Dr. Chr. Klöppel, Kreisphysikus. — Kaufmann Ludwig Kratzenstein. — Oberstabsarzt a. D. Dr. Matthes. — Amtsrichter Mitgau. — Sanitätsrat Dr. Paul Rehm.

Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Herm. Friedr. Müller. — Oberl. Dr. Karl Bürger. — Prof. Dr. Friedr. Liesenberg. — Prof. Dr. Theod. Menzel. — Oberl. Karl Mollenhauer. — Oberl. Dr. Wilh. Schaper. — Prof. Dr. Rob. Wagenführ. — Bibliothek.

Blaubeuren. Lateinschule: Oberpräzeptor Robert Müller.

Bonn. Dr. Elter, Prof. d. klass. Philologie. — Dr. Franck, Prof. der deutschen Philologie. — Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Karl Goebel, Gymn.-Dir. a. D. — Dr. Ed. Grafe, Prof. d. prot. Theologie. — Prof. Dr. Emil Hermes,* Gymn.-Oberl. a. D. — Geh. Reg.-Rat R. von Hymmen, Landrat a. D., Rittergutsbes. (Endenich). — Geh. Reg.-Rat Dr. Oskar Jäger, Gymn.-Dir. a. D., ord. Honorarprof. (Pädag., Geschichte). — Geh. Rat Kaiser,* Oberbürgermeister a. D. — Dr. Fr. Marx, Prof. der klass. Philologie. — Gymn.-Dir. a. D. Prof. Dr. Heinr. Milz. — Dr. Paschen, Dir. d. theol. Konvikts Leoninum. — Dr. R. Rosenmund. — Geh. Reg.-Rat Dr. Ernst Schweikert,* Gymn.-Dir. a. D. — Dr. Fel. Solmsen, Prof. der klass. Philologie. — Geh. Medizinalrat Dr. Emil Ungar, Prof. der Medizin. — Gymn.-Dir. a. D. Dr. Waldeyer. — Landgerichtsrat Westphal.* — Geh. Justizrat Dr. Zorn, Prof. der Rechte. — Klassisch-philologischer Verein.

Königl. Gymnasium: Dir. Dr. Emil Genniges. — Prof. Dr. Andreas Curtius. — Prof. Dr. Peter Grimmendahl. — Prof. Konr. Schneider. — Oberl. Wilh. Zilles. — Bibliothek.

Städt. Gymnasium u. Oberrealschule: Dir. Dr. Emil Riepmann. — Prof. Dr. Paul Brandt. — Prof. Dr. Otto Gülde. — Oberl. Dr. Wilh. Hoffmann. — Oberl. Dr. Friedr. Knickenberg. — Oberl. Karl Meurer. — Prof. Ernst Pullig. — Oberl. Alb. Roosen. — Oberl. Dr. Maximilian Ruhland. — Oberl. Dr. Emil Sadée. — Oberl. Wilhelm Uhde.

Boppard (Kr. St. Goar). Gymnasium: Dir. Matth. Clar.

Borbeck (Kr. Essen). Gymnasium: Dir. Dr. Jos. Cüppers.

Brackenheim (Württemb.) Lateinschule: Oberpräzeptor Adolf Weber.

Braunsberg (Ostpr.). Gymnasium: Prof. Dr. Hugo Reiter.

Braunschweig. Kreisbauinspektor Bohnsack.

Gymnasium Martino-Katharineum: Oberschulrat Dir. Prof. D. Dr. Friedrich Koldewey. — Prof. Dr. Konrad Koch.

Wilhelm-Gymnasium: Oberschulrat Dir. Prof. Karl Dauber. — Wissenschaftlicher Leseverein.

Bredelem (Kr. Goslar). Pastor Heinrich Kranz.

Bremen. Prof. Dr. Edmund Fritze, Gymn.-Oberl. a. D. — Prof. Dr. Diedrich Noltenius, Gymn.-Oberl. a. D.

Altes Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Lothar Koch. — Oberl. Dr. Ludwig Deicke. — Prof. Dr. Ernst Dünzelmann. — Prof. Dr. Ed. Friesland. — Prof. Ed. Fromme. — Oberl. Dr. Oskar Leuze. — Oberl. Dr. Max Lübecke. — Oberl. Dr. Friedr. Mallet. — Oberl Erwin Stuppel. — Prof. Dr. Karl Wagener. — Prof. Dr. Ernst Ziegeler.

Neues Gymnasium (Reformgymnasium i. E.): Oberl. Dr. Paul Gehlhardt. — Prof. Dr. Ernst Ludwig. — Oberl. Paul Müller.

Reform-Realgymnasium: Dir. Prof. Dr. Wilhelm Päpke.

Oberrealschule: Oberl. Dr. Johann Daniel Abegg.

Bremerhaven. Gymnasium u. Realschule: Dir. Prof. Dr. Paul Mohr. — Oberl. Dr. Herm. Bargmann. — Oberl. Karl Bartels. — Oberl. Heinr. Beckmann. — Oberl. Ed. Frick. — Prof. Dr. Rich. Hildenhagen. — Oberl. Dr. Heinrich Küentzle. — Oberl. Dr. Friedr. Mie. — Oberl. Dr. Karl Vogel. — Oberl. Ludwig Werner.

Breslau. Kand. des höheren Lehramts, Kurt Dittrich. — Geh. Reg.-Rat Dr. Alfred Hillebrandt, Prof. des Sanskrit. — Kardinal-Fürstbischof Dr. von Kopp, Eminenz, Mitgl. des Herrenhauses. — Geh. Reg.-Rat Prov.-Schulrat Dr. Nieberding. — Prov.-Schulrat Dr. Th. Thalheim. — Philologischer Verein.

König Wilhelms-Gymnasium: Prof. Dr. Karl Bruchmann. — Prof. Dr. Wilhelm Fielitz. — Prof. Dr. Reinhold Finke. — Prof. Dr. Alb. Gombert. — Prof. Dr. Theod. Heine. — Oberl. Dr. Ernst Hoffmann. — Komm. Rel.- u. Oberl. Paul Rzegulla. — Oberl. Dr. Herm. Schmidt. — Prof. Dr. Gerh. Schneege. — Prof. Arnold Schwarz. — Prof. Dr. Karl Wenzig.

Gymnasium zu St. Elisabet: Prof. Dr. Max Fellmann. — Prof. Dr. Hugo Linke. — Prof. Kolmar Schaube. — Prof. Dr. Fedor v. Stojentin. — Prof. Dr. Karl Wolff.

Johannes-Gymnasium: Dir. Bernhard Laudien.

Bromberg. Gymnasium: Dir. Dr. Ernst Eichner.

Bruchsal. Gymnasium: Dir. Dr. Ad. Büchle. — Prof. Jul. Dreifuß.

Brühl (Bez. Cöln). Gymnasium: Dir. Dr. Martin Mertens. — Bibliothek.

Brüssel. Deutsche Schule: Dir. Dr. Karl Lohmeyer.

Buchsweiler (Unterelsaß). Gymnasium: Bibliothek.

Budapest. Gymnasium: Prof. Dr. Jos. Geréb.

Büdingen (Oberhessen). Wolfgang, Fürst zu Ysenburg und Büdingen in Büdingen, Durchlaucht.

Gymnasium: Dir. Dr. Gustav Mohr. — Prof. Kölsch. — Oberl. Dr. Krämer. — Oberl. Kraft. — Prof. Dr. Volp.

Burg (Bez. Magdeburg). Rechnungsführer A. Schubandt.

Gymnasium: Dir. Dr. Herm. Rassow.

Burghausen (Oberbayern). Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Phil. Stumpf. — Gymn.-L. Herrlein. — Prof. Laumer. — Prof. Rich. Schreyer.

Cambridge (Massach.). Paul H. Hanus, Prof. of Education an der Harvard-University.

Cannstatt. Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Dr. Kleit. — Prof. W. Schmidt.

Cassel. Prov.-Schulrat Prof. Dr. Christian Baier. — Ober- und Geh. Reg.-Rat Dr. Paehler, Dir. d. Prov.-Schulkollegiums.

Charlottenburg. Kaiserin Augusta-Gymnasium: Oberl. Dr. Heinr. Anz. — Oberl. Dr. Ernst Fritze. — Oberl. Dr. Franz Fröhlich. — Oberl. Dr. Paul Gensel. — Prof. Dr. Hermann Groth. — Prof. Konrad Müller. — Oberl. Paul Niewerth. — Oberl. Dr. Ernst Richter. — Prof. Dr. Gotthold Sachse.

Auguste Viktoria-Schule (höhere Mädchenschule): Prof. Dr. Mart. Erdmann.

Chemnitz. Dr. Asmus Soerensen, Prof. an der Gewerbe-Akademie zu Chemnitz und Prof. der Geschichte an der Univ. Leipzig.

Gymnasium: Prof. Caspari. — Gymn.-L. Clauß. — Oberl. Dr. Eulitz. — Oberl. Dr. Günther. — Oberl. Dr. Hartlich. — Prof. Dr. Koerner. — Oberl. Dr. Kummer. — Oberl. Dr. Theod. Müller. — Prof. Dr. Niemeyer. — Prof. Dr. Rein. — Prof. Dr. Richter. — Prof. Schoene. — Prof. Dr. Wolff.

Chicago. Dr. W. G. Hale, Prof. der klass. Philologie an der Illinois University.

Cleve. Pfarrer Dr. Drießen.*

Gymnasium: Dir. Prof. Ernst Fischer.* — Bibliothek.

Clötze (Altmark). Forstmeister Kluge.

Coblenz. Geh. Reg.-Rat Dr. Buschmann, Prov.-Schulrat. — Geh. Reg.-Rat Dr. Deiters, Prov.-Schulrat a. D. — Prov.-Schulrat Prof. Dr. Nelson.

Gymnasium: Oberl. Franz Hester.

Cöln (Rhein). Frl. Math. von Mevissen. — Landgerichtsrat Fritz Oppenhoff. — Landgerichtsrat Salomon.*

Gymnasium an Marzellen: Prof. Dr. Jos. Klinkenberg. — Prof. Dr. Johann Simon. — Prof. Dr. Lambert Stein.

Friedrich Wilhelms-Gymnasium: Dir. Max Kröfing. — Oberl. Dr. Alfred Habich. — Prof. Bernh. Heidhues. — Prof. Dr. Bernh. Hübner. — Prof. Hugo Köster. — Prof. Dr. Joh. Kreuter. — Prof. Franz Moldenhauer. — Prof. Dr. Viktor Wiedmann.

Kaiser Wilhelms-Gymnasium: Prof. Dr. Jos. Pirig.

Städt. Gymnasium: Oberl. Otto Mendius.

Coeslin. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Richard Jonas. — Prof. Dr. Ernst Bombe. — Prof. Dr. Robert Schmidt.

Colmar (Elsaß). Lyceum: Oberl. Haccius.

Cottbus. Superintendent und Oberpfarrer Otto Boettcher.

Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Bernhard Pretzsch.

Crefeld. Pfarrer Liz. Otto Everling.* — Pfarrer Karl Theile.*

Cuxhaven. Höhere Staatsschule (Gymnasium und Realschule): Oberl. Wilfried Hanne (Mitgl. der Ortsgruppe Hamburg). — Oberl. Dr. Franz Kersten. — Oberl. Dr. Paul Koldewey.

Danzig. Prov.-Schulrat Prof. E. Kahle. — Geh. Rat Dr. Kruse, Prov.-Schulrat a. D.

Königl. Gymnasium: Prof. Paul Karehnke.

Städt. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Heinrich Spieß. — Oberl. Otto Boldt. — Prof. Dr. Friedr. Borchardt. — Prof. Dr. Hans Dähn. — Prof. Dr. Herm. Friedrich. — Prof. Arth. Goldbach. — Prof. Eugen Herzberg. — Prof. Otto Lehmann. — Prof. Dr. Ludw. Leyde. — Prof. Dr. Berth. Magdeburg. — Oberl. Dr. Joh. Müller. — Oberl. Ernst Rathje. — Prof. Dr. Georg Schömann.

Darmstadt. Geh. Oberschulrat L. Nodnagel.

Ludwig Georgs-Gymnasium: Geh. Schulrat Dir. Dr. Bernh. Mangold. — Prof. Dr. Hugo Müller.

Realgymnasium: Prof. Wilhelm Sammet.

Demmin (Pommern). Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Max Rietzki.

Dessau. Geh. Schulrat Prof. Dr. Krüger.

Gymnasium: Bibliothek.

Dillenburg (Hessen-Nassau). Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Christian Langsdorf. — Oberl. Dr. Ed. Altenburg. — Oberl. Anton Bellgard.

Dillingen (Donau). Gymnasium: Bibliothek.

Doberan (Mecklenburg). Gymnasium: Prof. Dr. Ernst Meyer.

Döbeln (Sachsen). Amtshauptmann Dr. Hartmann.

Donaueschingen. Progymnasium: Dir. Prof. Dr. Luckenbach.

Dortmund. Gymnasium: Oberl. Dr. Gerh. Adrian. — Prof. Heinr. Nebelsiek. — Oberl. Dr. Aug. Schlemm. — Prof. Rud. Steneberg. — Prof. Dr. Wilh. Sternkopf.

Dresden (u. Vororte). Konrektor a. D. Prof. Dr. Diestel. — Gymn.-Prof. a. D. Dr. Dreßler. — Oberschulrat Dr. Erler. — Regierungsrat Götz. — Medizinalrat Dr. Friedrich Lindner, Oberarzt am Stadtkrankenhause Friedrichstadt. — Prof. Dr. Karl Mayhoff, Gymn.-Rektor a. D. — Pfarrer em. Neuhof. — Oberschulrat Prof. Dr. Pohle, Seminardir. a. D. — Oberstudienrat Rektor a. D. Prof. Dr. Roscher. — Minist.-Dir. Geh. Rat Dr. Schröder. — Geh. Schulrat im Kultusministerium Prof. Dr. K. Seeliger. — Univ.-Prof. i. R. Dr. Vollmöller. — Oberstudienrat Prof. Dr. Martin Wohlrab, Gymn.-Rektor a. D.

Gymnasium zum heiligen Kreuz: Rektor Prof. Dr. Heinr. Stürenburg. — Gymn.-L. Dr. Reinhold Becker. — Oberl. Dr. Kluge. — Oberl. Dr. Nowack. — Prof. Dr. Sahre. — Prof. Dr. Uhle. — Prof. Dr. Rich. Wagner.

Gymnasium in der Neustadt: Rektor Prof. Dr. Friedrich. — Oberl. Dr. Wilhelm Becher. — Prof. Dr. Brachmann. — Prof. Dr. Hankel. — Prof. Dr. Hille. — Prof. Dr. Hölzl. — Oberl. Dr. O. Käftner. — Prof. Dr. Ulbricht. — Prof. Dr. Wiegandt. — Prof. Dr. Ziel. — Bibliothek.

Vitzthumsches Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Prof. Dr. Jul. Bernhard.

— Prof. Dr. Amelung. — Oberl. Dr. Koepert. — Oberl. Dr. Otto. — Oberl. Dr. Reum. — Oberl. Dr. Rudolph. — Prof. Dr. Schäfer. — Oberl. Dr. Schilling. — Prof. Dr. Stange.

Wettiner Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Prof. Dr. Meltzer. — Konrektor Studienrat Prof. Dr. Dunger. — Oberl. Dr. Göhler. — Oberl. Dr. Goldberg. — Oberl. Höfer. — Prof. Dr. Illing. — Oberl. K. Jahn. — Oberl. Dr. Klemm. — Prof. Dr. Lincke. — Prof. Dr. Poland. — Oberl. Rollfuß. — Oberl. Dr. Rüger. — Oberl. Ruoff. — Prof. Dr. Scheele.

König Georgs-Gymnasium (humanist. und Realgymnasium nach Frankfurter System): Rektor Prof. Dr. Friedr. Giesing.

Duderstadt (Eichsfeld). Gymnasium: Oberl. Aug. Hölscher.

Düsseldorf. Ernst Bene.* — Prakt. Arzt Dr. Friedrich Ew. Bertram.* — Frau R. Blank.* — Historienmaler Franz Cremer.* — Justizrat Euler.* — Rechtsanwalt van Eupen.* — Franz Haniel.* — Fabrikbesitzer Karl Herzfeld.* — Kaufmann Heinrich Hölck.* — Prakt. Arzt Prof. Dr. Aug. Hoffmann.* — Archivdirektor Dr. Ilgen.* — Amtsgerichtsrat Theodor Kirsch, Mitgl. des Reichstages und des Abgeordnetenhauses.* — Justizrat Dr. Klein.* — Rechtsanwalt W. Lohe.* — Oberst z. D. Meißner.* — Schulvorsteherin Frl. Anna Neuhaus.* — E. Pauls.* — Frau Eduard Poensgen.* — Fr. Poensgen.* — Frau Ernest Preyer.* — Ad. Schill, Prof. an der Kgl. Kunstakademie.* — Justizrat H. Staudt.* — Regierungsrat Stiesberg.* — Sanitätsrat Dr. Oskar Volkmann.* — Hofbuchdruckereibes. Joh. Voß.* — Landgerichtspräsident Wolff.* — Beigeordneter Dr. Walther Wülffing.*

Königl. Hohenzollern-Gymnasium: Dir. Dr. Jul. Asbach.* — Oberl. Dr. Friedr. Verdolet.* — Oberl. Rud. Peters.* — Prof. Dr. Joh. Röskens.* — Oberl. Friedrich Schwenzer.* — Oberl. Karl Ufer.* — Prof. Dr. Heinrich Weuster.*

Städt. Gymnasium und Realgymnasium: Dir. Prof. Johann Leitritz.* — Prof. Dr. Peter Bastgen.* — Oberl. Dr. Aloys Cohnen.* — Prof. Kaspar Fortmann.* — Oberl. Dr. Franz Kehmptzow.* — Oberl. Dr. Wilh. Meier.* — Prof. Ernst Müller.* — Oberl. Dr. Wilh. Nederkorn.* — Oberl. Dr. Gust. Nordmeyer.* — Wiss. Hilfsl. Heinrich Schmitz.* — Oberl. Dr. Paul Serf.* — Oberl. Gust. Stümpel.* — Prof. Dr. Loth. Volkmann.* — Oberl. Dr. Leo Weber.* — Oberl. Dr. Alfred Werth.* — Prof. Dr. Heinrich Wolf.*

Duisburg. Geh. Oberjustizrat Landgerichtspräsident Müller.*

Gymnasium: Dir. Dr. Richard Schneider.

Durlach. Progymnasium: Dir. Prof. Dr. May.

Ehingen (Donau). Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Dr. Jos. Hehle. — Prof. Rief.

Eichstätt (Bayern). Gymnasium: Gymn.-L. H. Abert. — Prof. Dr. Bodensteiner. — Gymn.-L. Fr. Degenhart. — Prof. Dr. Aloys Hämmerle. — Gymn.-Assist. Friedr. Nüzel. — Bibliothek.

Eisenach. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Paul Kötschau.

Eisleben. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Jürgen Lübbert.

Elberfeld. Stadtverordneter Willi Blank.* — Landtagsabgeordneter Dr. H. Th. Böttinger.* — Beigeordn. Stadtschulrat Dr. Boodstein.* — Sanitätsrat Dr. Heinrich Cornelius.* — Dr. Ernst Davidis.* — Pfarrer Nath. Geyser.* — Rechtsanwalt Dr. Fritz Graf.* — Pastor Georg Hafner.* — Pfarrer Karl Heinersdorff.* — Rechnungsdir. Ed. Heuser.* — Sanitätsrat Dr. Ed. Kleinschmidt.* — Dr. jur. et phil. Klöppel.* — Kaufmann Ed. Klußmann.* — Justizrat Rechtsanwalt Georg Krüll.* — Prakt. Arzt Dr. Alex. Löwenstein.* — Prakt. Arzt Dr. Aug. Mummenhof.* — Pastor Heinr. Niemöller.* — Pastor Georg Petrenz.* — Reg.-Baumeister Plange.* — Pastor Wilh. Röhrig.* — Prakt. Arzt Dr. Walther Rühle.* — Prakt. Arzt Dr. Max Schäfer.* — Fabrikant und Stadtverordneter Joh. Wilh. Simons.* — Kaufmann Th. Uhlhorn.* — Landrichter Dr. Arthur Vierhaus.* — Stadtverordneter Dr. jur. W. de Weerth.* — Bankier Dr. Robert Wichelhaus.*

Gymnasium: Dir. Prof. Ludwig Scheibe.* — Oberl. Herm. Bäcker.* — Prof. Karl Berr.* — Prof. Dr. Friedr. Cauer.* — Oberl. Wilh. Grimm.* — Prof. Dr. Herm. Klammer.* — Prof. Moritz Kraushaar.* — Prof. Dr. Ludwig Martens.* — Oberl. Dr. Wilh. Meiners.* — Oberl. Matth. Meinhold.* — Prof. Rich. Rodenbusch.* — Prof. Hermann Schmidt.* — Oberl. Karl Schmidt.* — Prof. Dr. Friedr. Seitz.* — Bibliothek.

Ellwangen. Gymnasium: Rektor Dreher. — Prof. Dr. Kiefer. — Prof. Miller. — Prof. Stützle.

Emden. Gymnasium: Prof. Dr. Karl Burchardi.

Emmendingen. Realschule: Prof. Dr. Albrecht.

Emmerich. Rechtsanwalt Dane.*

Gymnasium: Dir. Joh. Akens.*

Erfurt. Stadtschulrat Dr. Gutsche. — Pastor Paul Vorbrodt.

Gymnasium: Dir. Dr. Rich. Thiele. — Prof. Hugo Hoffmann. — Oberl. Dr. Richard Jahr.

Realgymnasium: Cand. prob. Dr. Hans Teitge.

Erkrath (bei Düsseldorf). Superintendent Friedr. Bleier.*

Erlangen. Prof. der klass. Philologie Dr. A. Roemer.

Gymnasium: Prof. Dr. Beckh. — Gymn.-L. Mich. Kroher. — Prof. Künneth. — Prof. v. Raumer. — Bibliothek des pädag. Seminars.

Essen (Ruhr). Superintendent Karl Klingemann.*

Königl. Gymnasium: Prof. Karl Gruhn.* — Prof. Dr. Theodor Imme.* — Prof. Dr. Albrecht Kiefer.*

Essen-Rüttenscheid. Reform-Gymnasium und Reform-Realgymnasium i. E.: Oberl. Dr. Emil Kroymann.*

Eßlingen (Neckar). Gymnasium: Prof. Renner. — Bibliothek.

Ettenheim (Baden). Realgymnasium: Prof. Hirsch.

Eupen. Progymnasium: Oberl. Dr. Joh. Gehlen. — Oberl. Kaspar Rochels.

Euskirchen. Gymnasium: Oberl. Anton Mein.*

Falun (Schweden). Högre allmänna läroverk: Rektor Dr. Enar Sahlin.

Feldkirch (Vorarlberg). Gymn.-L. J. Paul Lergetporer (z. Z. in Berlin).

Flensburg. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Gust. Graeber. — Oberl. Dr. Hans Petersen. — Bibliothek.

Oberrealschule: Oberl. Dr. Theodor Gerber. — Oberl. Moritz König.

Forchheim (Bayern). Progymnasium: Gymn.-L. Dr. Th. Ibel.

Frankenthal (Pfalz). Progymnasium: Rektor Alwin Koch.

Frankfurt a. Main. Prakt. Arzt Dr. Arnold Baerwald. — Rechtsanwalt Dr. Baerwald. — Prakt. Arzt Dr. K. C. W. Bardorff. — Prof. Dr. Ernst Berch, Gymn.-Oberl. a. D. — Rentner Karl Berlé. — Bankier Wilh. Bonn. — Prof. D. Wilh. Bornemann, Pfarrer. Dr. Wilh. Bröcking. — Justizrat Dr. Franz Caspari. — Otto Cornill, Direktor d. städt. Museums. — Prakt. Arzt Dr. Delosea. — Pfarrer Erich Förster. — Geh. Justizrat Grabau. — Dr. phil. Rob. Hering, Assistent an d. Bibliothek des Freien Deutschen Hochstifts. — Pfarrer Konrad Kayser. — Dr. phil. J. Konze, Schulinspektor a. D. — Prakt. Arzt Dr. Jos. Krug. — Bankier Ernst Ladenburg. — Prakt. Arzt Dr. Ed. Lampé. — Redakteur Dr. Lorich. — Bankdirektor H. Maier. — Prakt. Arzt Dr. Karl Marx. — Dr. Pohle, Prof. der Sozialwissenschaft an der Akademie für Sozial- und Handelswiss. — Walther vom Rath. — Geh. Sanitätsrat Prof. Dr. Joh. Heinr. Rehn. — Rektor a. D. Schäfer-Schrader. — Historienmaler Prof. Wilh. Steinhausen. — Prof. Dr. Ernst Trommershausen, Gymn.-Oberl. a. D. — Sanitätsrat Dr. C. H. Vömel. — Frau Dr. phil. Gräfin Wartensleben. — Prakt. Arzt Dr. Rudolf Joh. von Wild. — Stadtrat Dr. Jul. Ziehen, Oberstudiendirektor a. D.

Kaiser Friedrichs-Gymnasium: Oberl. Dr. Ernst Bieber. — Prof. Dr. Liz. Alb. Krebs. — Oberl. Dr. Hugo Manger. — Prof. Dr. Wilh. Peters. — Prof. Dr. Paul

Primer. — Prof. Jos. Wedemann. — Prof. Dr. Wilh. Werner. — Prof. Karl Wiegandt. — Prof. Dr. Georg Wolff.

Goethe-Gymnasium (Reformschule): Dir. Dr. Ew. Bruhn. — Oberl. Dr. Friedrich Adami. — Prof. Dr. Felix Bölte. — Oberl. Dr. Hans Drüner. — Oberl. Dr. Karl Hahn. — Prof. Rich. Hauschild. — Oberl. Dr. Joh. Merian-Genast. — Oberl. Dr. Rich. Papprit. — Oberl. Dr. Rich. Preiser. — Prof. Ad. Presber. — Oberl. Dr. Ed. Prigge. — Oberl. Dr. Jul. Schmedes. — Oberl. Dr. Heinr. Weber. — Oberl. Heinr. Weiß. — Oberl. Dr. Ludw. Ziehen.

Lessing-Gymnasium: Dir. Dr. Friedr. Neubauer. — Oberl. Paul Ankel. — Prof. Dr. Karl Fischer. — Oberl. Dr. Adam Flechsenhaar. — Prof. Dr. Heinrich Jungblut. — Oberl. Dr. Otto Kähler. — Prof. Dr. Wilh. Knögel. — Prof. Dr. Herm. Koob. — Oberl. Aug. Manns, Kaplan. — Prof. Friedr. Michelis. — Prof. Dr. Ed. Pelissier. — Oberl. Dr. Jul. Schönemann. — Oberl. Herm. Schuster. — Oberl. Heinr. Steiger. — Oberl. Dr. Moritz Werner.

Musterschule (Reform-Realgymnasium): Oberl. Dr. Alexander Bilger (Mitglied des Gesamtvereins).

Wöhler-Realgymnasium (Reformschule): Dir. Dr. Otto Liermann. — Prof. Dr. Friedr. Fried. — Prof. Heinr. Goez. — Cand. prob. Dr. Casimir Heck. — Prof. Heinr. Müller. — Oberl. Dr. Paul Wirtz.

Klinger-Oberrealschule: Dir. Dr. Paul Bode. — Prof. Dr. Gust. Türk.

Adlerflychtschule (Realschule): Dir. Dr. Oskar Winneberger. — Oberl. Dr. G. Adolf Collischonn.

Sachsenhäuser Oberrealschule i. E.: Dir. Wilh. Zink. — Oberl. Dr. Paul Collischonn.

Selektenschule (Realschule): Prof. Alb. Schmitt.

Elisabethenschule (höhere Mädchenschule): Prof. Dr. Rich. Froning.

Viktoriaschule (höhere Mädchenschule): Dir. Dr. Ferd. Reinhold.

Mädchen-Realgymnasium: Dr. Isaak Heinemann.

Frankfurt a. d. Oder: Prof. Dr. Ottomar Bachmann, Gymn.-Oberl. a. D.

Gymnasium: Dir. Dr. Georg Schneider. — Prof. Gust. Kühn. — Oberl. Dr. Ed. Lisco. — Oberl. Dr. Wilh. Witte. — Bibliothek.

Frederiksstad (Norwegen). Rektor P. Östbye.

Freiberg (Sachsen). Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Friedr. Emil Preuß. — Oberl. Georg Baldauf. — Oberl. Dr. W. Schaller.

Freiburg (Breisgau). Geh. Hofrat Univ.-Prof. Dr. Christ. Bäumler, Dir. der Univ.-Klinik. — Domkapitular Prof. Dr. Dreher. — Dr. phil. Wilh. Hopf, wissensch. Hilfsarb. an der Univ.-Bibliothek. — Gymn.-Dir. a. D. K. Lang.

Berthold-Gymnasium: Geh. Hofrat Dir. J. H. Schmalz. — Prof. Dr. Fecht. — Prof. Holtzmann. — Prof. König. — Prof. Dr. Mayer. — Stadtpfarrer Dr. Menn, Religionslehrer. — Prof. Schanzenbach. — Prof. Widder. — Prof. L. Zürn.

Friedrichs-Gymnasium: Dir. Dr. Sitzler. — Prof. O. Kunzer. — Prof. Ritter. — Prof. Seger. — Prof. Dr. Wielandt.

Freienwalde (Oder). Prof. Dr. Gust. Quedefeld, Gymn.-Oberl. a. D.

Freising. Gymnasium: Bibliothek.

Friedberg (Hessen). Augustinerschule (Gymn. und Realschule): Oberl. Dreher. — Prof. Dr. Geist. — Oberl. Helmke. — Oberl. Lampas. — Prof. Dr. Rehmeyer. — Prof. Reitz. — Oberl. Walz. — Prof. Wiesehahn. — Bibliothek.

Friedeberg (Neumark). Rechtsanwalt Baar. — Amtsgerichtsrat Bachmann. — Seminardirektor Emil Eggert. — Bürgermeister Dr. Heyder. — Landrat von Waldow.

Gymnasium: Dir. Dr. Paul Lorentz. — Prof. Paul Bombe. — Oberl. Dr. Otto Kampfhenkel.

Friedenau. Gymnasium: Dir. Dr. Wilh. Busch.

Friedland (Mecklenb.). Gymnasium: Dir. Karl Ubbelohde. — Subrektor Langrehr. — Prorektor Prof. Stange.
Preußisch-Friedland. Progymnasium: Dir. Oskar Przygode.
Fürstenwalde (Spree). Amtsgerichtsrat Brederect. — Sanitätsrat Dr. Jul. Dallmann. — Prakt. Arzt Dr. Jos. Jacke. — Pastor Franz Kornrumpf.
Gymnasium: Dir. Dr. Otto Buchwald. — Oberl. Dr. Wilh. Rosenthal. — Prof. Dr. Rich. Siegfried. — Bibliothek.
Fürth (Bayern). Gymnasium: Prof. Dr. Fr. Vogel.
Gartz (Oder). Gymn.-Dir. a. D. Dr. Vitz.
Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Paul Weyland.
Geislingen a. d. Steige. Realprogymnasium: Rektor Dr. A. Thierer. — Oberpräzeptor Dr. Vogt.
Gelsenkirchen. Gymnasium: Dir. Dr. Axel Willert.
Gent. Dr. A. Roegiers, Directeur des Écoles normales primaire et secondaire de l'État.
Gera (Reuß). Gymnasium: Oberl. Dr. Roland Köhler. — Oberl. Dr. Rud. Rau.
Germersheim. Progymnasium: Rektor Franz Hellfritzsch.
Giengen (Brenz). Lateinschule: Oberpräzeptor Karl Elwert.
Gießen. Dr. O. Immisch, Prof. der klass. Philologie. — D. Gust. Krüger, Prof. der Theol. — Geh. Justizrat Dr. Arthur Benno Schmidt, Prof. der Rechte. — Geh. Hofrat Dr. Hermann Siebeck, Prof. der Philosophie. — Philologisch-historischer Verein.
Gymnasium: Prof. Dr. Clemm.
Realgymnasium: Prof. Dr. Ottmann. — Prof. Schaumann. — Oberl. Schierholz.
Bergisch-Gladbach. Oberl. Dr. Alfons Schaeffer, Leiter des Progymnasiums.
M.-Gladbach. Prakt. Arzt Dr. Wilh. Besselmann.* — Fabrikant F. Brandts.* — Pfarrer Theod. Bungeroth.* — Pastor Herm. Leithäuser.* — Oberbürgermeisteramt der Stadt M.-Gladbach.*
Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Max Siebourg. — Zeichenlehrer Bendziula. — Oberl. Dr. Oskar Dieckmann.* — Oberl. Ed. Druener.* — Oberl. Dr. Hermann Hobein.* — Oberl. Dr. Arno Mahn.* — Prof. Dr. Wilh. Schurz.* — Prof. Dr. Jul. Stender.* — Oberl. Dr. Alb. Werth.*
Göppingen. Lateinschule: Rektor Ferd. Grunsky. — Oberpräzeptor Dr. Rich. Hesler. — Hilfsl. Nathanael Krauß.
Görlitz. Reform-Realprogymnasium: Oberl. Alfred Brückner.
Göttingen. Dr. Karl Brandi, Prof. d. Geschichte. — Geh. Reg.-Rat Dr. Karl Dilthey, Prof. der Archäologie. — Gymn.-Prof. a. D. Dr. Hentze. — Geh. Reg.-Rat Dr. Friedrich Leo, Prof. d. klass. Philologie. — Prof. em. Fr. Meyer. — Geh. Justizrat Dr. Ferd. Regelsberger, Prof. der Rechte. — Prof. Dietrich Ringe, Gymn.-Oberl. a. D. — Dr. Edw. Schröder, Prof. der deutschen Literatur. — Dr. Ed. Schwartz, Prof. der klass. Philol. — Klassisch-philol. Verein.
Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Anton Viertel, zugl. ord. Honor.-Prof. der klass. Philologie. — Prof. Heinrich Bünsow. — Oberl. Dr. Georg Dittmann. — Oberl. Ed. Baron von Lieven. — Prof. Dr. Christian Renner. — Prof. Walther Roth. — Prof. Walther Waehmer. — Prof. Dr. Jul. Wehr. — Prof. Dr. Hugo Willrich, zugl. Privatdozent der Geschichte.
Gotha. Verlagsbuchhandlung Fr. Andr. Perthes. — Staatsminister z. D. v. Strenge, Exz.
Gymnasium: Geh. Oberschulrat Dir. Dr. Alb. von Bamberg. — Prof. Dr. Ehwald, Herzogl. Oberbibliothekar. — Prof. Hennicke. — Prof. Dr. Lautensach. — Prof. Dr. Liebenam. — Oberl. Dr. Ludwig. — Prof. Dr. Schneider.
Graudenz. Gymnasium: Dir. Dr. Max Dömpke. — Prof. Rich. Arnsberg. — Oberl. Arnold Bogs. — Oberl. Dr. Friedr. Bredau. — Oberl. Emil Metzner. — Oberl. Dr. Paul Tietz.
Graz. Hofrat Dr. Max Ritter v. Karajan, Univ.-Prof. i. R. — Landesschulinspektor Prof. Leop. Lampel. — Dr. Ed. Martinak, Prof. der Philosophie und Pädagogik, Gymn.-Dir. a. D. — Dr. Heinr. Schenkl, Prof. der klass. Philol. — Deutscher akad. Philol.-Verein.
Zweites Staatsgymnasium: Prof. Anton Polzer.

Greifswald. Dr. K. Auwers, Prof. der Chemie. — Dr. E. Bernheim, Prof. der Geschichte. — Geh. Reg.-Rat Dr. Heinr. Ulmann, Prof. der Geschichte.

Greiz. Gymnasium: Oberl. Dr. W. Müller.

Grevenbroich. Progymnasium: Prof. Dr. Ernst Appel.*

Grimma. Fürsten- und Landesschule: Rektor Prof. Dr. Walther Gilbert. — Oberl. Dr. Joh. Bieger. — Gymn.-L. Dr. Rudolf Däbritz. — Oberl. Dr. Armin Dittmar. — — Oberl. Hartlich. — Prof. Dr. Paul Meyer. — Prof. Dr. Joh. Schmidt. — Bibliothek.

Grimstad (Norwegen). Schuldirektor J. Landgraff.

Grunewald (Bez. Berlin). Realgymnasium: Dir. Dr. Jul. Koch. — Oberl. Dr. Arthur Koernicke.

Guben. Gymnasium: Oberl. Viktor Kühn. — Prof. Dr. Joh. Michaelis.

Günzburg (Donau). Gymnasium: Prof. Dr. Bencker.

Güstrow. Domschule (Gymnasium): Dir. Dr. Ernst Rickmann. — Hilfsl. Paul Heinrich Kollmorgen. — Prof. Dr. Karl Lüth.

Realgymnasium: Oberl. Friedrich Keese.

Gütersloh. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Ernst Lünzner. — Prof. Wilh. Kuhlmann. — Prof. Karl Müller.

Gumbinnen. Gymnasium: Oberl. Gust. de la Chaux. — Oberl. Jul. Fraatz. — Oberl. Wilhelm Johne. — Prof. Erich Krieger. — Prof. Karl Moldaenke. — Prof. Dr. Emil Sebastian.

Hadamar. Gymnasium: Oberl. Oskar Bosing.

Hadersleben (Schleswig). Gymnasium: Oberl. Dr. Franz Lindig.

Hagenau (Elsaß). Gymnasium: Dir. Prof. H. Lempfrid.

Halberstadt. Gymnasium: Prof. Dr. Gust. Mollenhauer.

Schwäbisch-Hall. Gymnasium: Bibliothek.

Halle (Saale). D. Dr. F. Blaß, Prof. der klass. Philologie. — Geh. Reg.-Rat Prof. D. Dr. Wilh. Fries, Dir. d. Franckeschen Stiftungen. — Geh. Kirchenrat D. Ferd. Kattenbusch, Prof. der Theologie. — Geh. Reg.-Rat Dr. Benedikt Niese, Prof. der alten Geschichte. — Geh. Oberreg.-Rat D. Dr. Wilh. Schrader. — Geh. Reg.-Rat Dr. Georg Wissowa, Prof. d. klass. Philologie. — Allgemein-wissenschaftl. Verbindung Saxonia. — Klassisch-philologischer Verein.

Latein. Hauptschule: Oberl. Dr. Max Adler. — Prof. Bruno Hebestreit. — Oberl. Dr. Gust. Hergt. — Prof. Dr. Heinr. Jordan. — Prof. Theod. Merklein. — Oberl. Dr. Joh. Moeller. — Oberl. Dr. Eugen Sparig. — Prof. Karl Weiske. — Oberl. Dr. Paul Wessner.

Stadtgymnasium: Dir. Dr. Franz Friedersdorff. — Prof. Dr. Hugo Berndt. — Oberl. Dr. Max Consbruch. — Prof. Otto Genest. — Prof. Dr. Johannes Niejahr. — Oberl. Dr. Joh. Rammelt. — Oberl. Dr. Paul Rothe. — Oberl. Dr. Gust. Salchow. — Oberl. Dr. Wilh. Schild. — Prof. Dr. Ernst Schollmeyer. — Oberl. Dr. Joh. Siebert.

Hamburg (und Vororte). Kaufmann Gustav Adler. — Rechtsanwalt Dr. Otto Ahrens. — Pastor Joh. Gottl. Aly. — Notar Dr. Heinr. Asher jun. — Kaufmann Ed. Barrelet. — Amtsrichter Dr. Ed. Bartels. — Dr. Herm. Behn. — Senior D. Behrmann. — Dr Fr. Bendixen, Dir. der Hypothekenbank. — Bankier John von Berenberg-Goßler. — Landrichter Dr. Max von Bergen. — Pastor D. Karl Bertheau. — Rechtsanwalt Dr. W. Bitter. — Assessor G. von Borries. — Oberlandesgerichtsrat Dr. Otto Brandis. — Prakt. Arzt Dr. Arthur Braun. — Kaufmann Karl Bunzel. — Kaufm. Herm. Claaßen. — Kaufmann Alfr. Crasemann. — Notar Dr. Max Crasemann. — Landgerichtsdirektor Dr. Paul Crasemann. — Felix von Eckardt, Chefredakteur des Hamb. Korrespondenten. — Prakt. Arzt Dr. Oskar Emden. — R. Faulmann. — Kaufmann C. G. J. Fester. — Prakt. Arzt Dr. Hugo Fischer. — Prakt. Arzt Dr. Eugen Fraenkel. — Notar C. Th. Gabory. — Rechtsanwalt Dr. J. Goldfeld. — Assessor Dr. A. Goldschmidt. — Oberlandesgerichtsrat Dr. Goßler. — Kaufmann Egmont Groß. — Kaufmann Karl Grosse. — Kaufmann G. W. Güssefeld. — Dr. C. T. Gütschow, Sekretär der Handelskammer.

— Pastor Dr. Liz. Joh. R. Hanne. — Rechtsanwalt Dr. Erwin Hauers. — Amtsrichter Dr. H. Haufft. — Kaufmann Ludwig Heineberg. — Bankdirektor Wilh. Heintze. — Konsul Franz Hernsheim, Kaufmann. — Landrichter Dr. M. Hinrichsen. — Prof. Dr. Jul. Jessen, Gymn.-Oberl. a. D. — F. W. R. Jückstock. — Prakt. Arzt Dr. Rich. Kayser. — Konsul F. Wilh. Kempff. — Prakt. Arzt Dr. Ferd. Kiberlen. — Oberlandesgerichtsrat Dr. v. Knierim. — Paul Knoth. — Rechtsanwalt Dr. J. Lappenberg. — Rechtsanwalt Dr. Siegfr. Lehmann. — Prof. Dr. Herm. Lenhartz, Dir. des Allg. Krankenhauses Eppendorf. — Prakt. Arzt Dr. E. Levy. — Kaufmann A. Liebenschütz. — Kaufmann Ludwig J. Lippert. — Dr. C. F. Lüders. — Pastor D. Dr. Karl Manchot. — Notar A. H. Martin. — Oberlandesgerichts-Präsident Dr. R. Martin. — Kaufmann Ernest Merck. — Kaufmann H. A. Michahelles. — Assessor C. Mönckeberg. — Kaufm. Willi Moll. — Pastor Dr. Jakob Müller. — Pastor John Nicolassen. — Kaufmann Hermann Palm. — Buchhändler J. Pape. — Prakt. Arzt Dr. E. Paschen. — Oberapotheker Th. Petzet. — Physikus und Stadtarzt Dr. L. E. Pfeiffer. — Pastor Dr. Alb. Rebattu. — Kaufmann Max Retzlaff. — Pastor Dr. Heinr. Reuß. — Pastor Nikolai von Ruckteschell. — Prakt. Arzt Dr. Walther Rüder. — Prakt. Arzt Dr. Alfred Saenger. — Kaufmann Max Schinkel. — Kaufmann Ad. J. Schlüter. — Landrichter Dr. Th. Schrader. — Landrichter Dr. Schwarz. — Kaufmann Wilh. Seckel. — Dr. C. C. Sick, Oberarzt am Allgem. Krankenhause Eppendorf. — Prakt. Arzt Dr. Wilh. Sieveking. — Dr. M. Simmonds, Prosektor am Allg. Krankenhause St. Georg. — Landgerichtsdirektor Dr. Stemann. — Kaufmann C. B. Stock. — Prakt. Arzt Dr. J. Storch. — Kaufmann Fr. W. Stuewer. — Oberlandesgerichtsrat Dr. Thöl. — Dr. Herm. Arthur Thost, Arzt am Allgem. Krankenhause Eppendorf. — Dr. Martin Ullmann, Landwirt. — Gerichtsvollzieher Herm. Völcker. — Rechtsanwalt Dr. Martin Wassermann. — Kaufmann Paul Wirtz. — Reg.-Rat Wittstein. — Prakt. Arzt Dr. F. Wolter. — Pastor R. J. W. Wolters. — Rechtsanwalt Dr. A. Wulff. — Bibliothekar Waldemar Zahn.

Gelehrtenschule des Johanneums: Dir. Prof. Dr. Fr. Schulteß. — Oberl. Emil Badstübner. — Oberl. Karl Bertheau. — Prof. Dr. Friedr. Brachmann. — Sem.-Kand. Wilh. Brachmann. — Prof. Dr. Heinr. Bubendey. — Oberl. Dr. Wilh. Capelle. — Oberl. Dr. Benno Diederich. — Oberl. Dr. Johannes Dietze. — Prof. Dr. Ad. Fritsch. — Oberl. Dr. Herm. Gleue. — Oberl. Dr. Otto Kehding. — Prof. Dr. Gust. Leithäuser. — Prof. Liz. Ad. Metz. — Oberl. Dr. Wolfgang Meyer. — Prof. Dr. Waldemar Nissen. — Oberl. Dr. Kuno Ridderhoff. — Prof. Dr. Heinrich Rinn. — Oberl. Ad. Schumpelick. — Oberl. Liz. Hans Vollmer. — Bibliothek.

Wilhelm-Gymnasium: Dir. Prof. Wilh. Wegehaupt. — Oberl. Dr. Ad. Börner. — Prof. Dr. Heinr. Christensen. — Prof. Dr. Karl Dissel. — Oberl. Dr. Kurt Ferber. — Prof. Dr. Joh. Geffcken. — Prof. Dr. Karl Jacoby. — Oberl. Dr. Edmund Kelter. — Prof. Dr. Max Kleinschmit. — Prof. Dr. Max Klußmann. — Oberl. Dr. Alfred Möller. — Prof. Dr. Rud. Schnee. — Prof. Dr. Karl Schulteß. — Oberl. Dr. Erich Ziebarth.

Realgymnasium des Johanneums: Prof. Ed. Kümpel. — Prof. Dr. Otto Lottich.

Oberrealschule vor dem Holstentor: Oberl. Moritz Holzmann.

Oberrealschule auf der Uhlenhorst: Dir. Prof. Dr. Ernst Rautenberg. — Prof. Dr. Joh. Böhme.

Realschule in Eppendorf: Dir. Prof. Dr. Wilhelm Röttiger.

Realschule in Hamm: Dir. Prof. Dr. Heinrich Hitzigrath.

Klosterschule St. Johannis (höhere Mädchenschule): Dir. Dr. G. Zahn.

Hamm (Westfalen). Gymnasium: Prof. Dr. Theodor Berndt, Landtagsabgeordneter.

Hanau. Gymnasium: Dir. Dr. Phil. Braun.⊙ — Oberl. Karl Hammes. — Prof. Dr. Wilhelm Küster.⊙ — Prof. Reinhold Macke. — Prof. Aug. Schmitz. — Oberl. Ernst Thieme. — Prof. Dr. Gust. Vomberg.⊙ — Prof. Dr. Otto Wackermann. (⊙ = Mitglied der Ortsgruppe Frankfurt a. M.)

Hannover. Prof. Dr. Alb. Freye, Gymn.-Oberl. a. D.

Kaiser Wilhelms-Gymnasium: Prof. Dr. Franz Fügner. — Prof. Emil Gaeßner. — Oberl. Paul Berthold Schmidt. — Prof. Dr. Herm. Seume.

Lyceum I: Prof. Ferdinand Hornemann.

Gymnasium an der Goethestraße: Oberl. Dr. Richard Leineweber. — Prof. Ad. Oehlschläger. — Oberl. Dr. Hugo Rabe. — Prof. Karl Schmidt.

Realgymnasium I: Oberl. Ernst Knaut.

Harsefeld (Kr. Stade). Fabrikant Dr. H. Schmidt.

Hattingen (Ruhr). Progymnasium: Dir. Otto Traeger.

Havelberg. Realschule: Dir. Otto Tüselmann.

Heidelberg. Geh. Kirchenrat D. Dr. Heinr. Bassermann, Professor der Theologie. — Geh. Rat Dr. Ernst Immanuel Bekker, Exz., Professor der Rechte. — Geh. Hofrat Dr. Moritz Cantor, Professor der Mathematik. — Geh. Rat Dr. Th. Curtius, Professor der Chemie. — Dr. Albr. Dieterich, Professor der klassischen Philologie. — Geh. Hofrat Dr. Alfred von Domaszewski, Professor der Geschichte. — Geh. Hofrat Dr. F. von Duhn, Professor der Archäologie. — Dr. G. Ehrismann, Professor der germanischen Philologie. — Wirkl. Geh. Rat Dr. Kuno Fischer, Exzellenz, Prof. der Philosophie. — Dr. Gustav Ad. Gerhard, Hilfsarbeiter an der Universitäts-Bibliothek. — Rechtsanwalt Dr. Helm. — Oberrechnungsrat Hund. — Fabrikant Heinrich Landfried. — Geh. Kommerzienrat Wilh. Landfried. — Prakt. Arzt Dr. Ernst Lobstein. — Geh. Hofrat Dr. Fritz Neumann, Prof. der roman. Philologie. — Gymn.-Prof. a. D. Dr. Pfaff. — Geh. Hofrat Dr. Fritz Schöll, Prof. der klass. Philologie. — Geh. Rat Dr. Rich. Schröder, Prof. der Rechte. — Geh. Hofrat Strübe, Kreisschulrat. — Geh. Hofrat Dr. Gustav Uhlig, Gymn.-Dir. a. D., ord. Honorarprof. (Pädagogik, klass. Philologie). — Oberbürgermeister Dr. Wilckens. — Geh. Hofrat Dr. Jakob Wille, Oberbibliothekar und Prof. der Geschichte. — Verlagsbuchhändler Stadtrat Otto Winter. — Philologischer Studentenverein.

Gymnasium: Geh. Hofrat Dir. Dr. Ernst Böckel. — Prof. Dr. Bauer. — Prof. D. Dr. Samuel Brandt, zugl. Prof. d. klass. Philol. an der Univ. — Prof. Dr. Bucherer. — Prof. Dr. Alfr. Hilgard. — Prof. Himmelstern. — Prof. Dr. Maler. — Prof. Dr. Rösiger. — Prof. Rohrhurst. — Prof. Traugott Schmidt. — Prof. Stelzner.

Höhere Mädchenschule: Geh. Hofrat Dir. Prof. Dr. Aug. Thorbecke.

Heilbronn (Neckar). Rechtsanwalt Dr. K. Hirzel.

Gymnasium: Rektor Dr. Dürr. — Prof. Cramer. — Prof. A. Eßich. — Prof. Föll. — Prof. Hartmann. — Prof. Dr. Kohleiß. — Prof. Dr. Lang. — Prof. Lechler. — Prof. Wunder. — Bibliothek.

Heiligenstadt (Eichsfeld). Gymnasium: Prof. Johannes Greinemann. — Oberl. Dr. Karl Metzner. — Oberl. Franz Neureuter. — Oberl. Hermann Schlothane. — Prof. Kasimir Stawicki. — Oberl. Jul. Weber.

Heinrichswalde (Ostpreußen). Amtsrichter Georg Heese.

Helmstedt. Gymnasium: Oberl. Dr. Karl Linde.

Helsingfors. Schwedisches Normallyceum: Oberl. Dr. Hjalmar Appelqvist.

Herford. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Joh. Windel. — Prof. Heinr. Fellinger. — Prof. Ernst Meyer.

Landwirtschaftsschule und Realschule: Oberl. Friedr. Pischke.

Hersbruck. Gymn.-L. a. D. R. Richter.

Progymnasium: Rektor Friedr. Wakenhut. — Bibliothek.

Hersfeld. Gymnasium: Prof. Dr. Arved Klippert. — Prof. Dr. Albin Schaaff.

Hildesheim. Gymnasium Andreanum: Prof. Dr. Georg Schimmelpfeng. — Bibliothek.

Gymnasium Josephinum: Dir. Prof. Christoph Beelte, Domkapitular. — Prof. Jos. Büsse. — Oberl. Christian Coërs. — Oberl. Konr. Ernst. — Prof. Dr. Jos. Fecker.

Höchst (Main). (Sämtlich Mitglieder der Ortsgruppe Frankfurt a. M.)

Gymnasium: Dir. Prof. Philipp Hafner. — Prof. Georg Brötz. — Oberl. Dr. Theod. Lina. — Prof. Wilh. Martin.

Hörde. Sanitätsrat Dr. Karl Herm. Brölemann.
Progymnasium: Prof. Oswald Heeger. — Oberl. Karl Kunstreich.

Höxter. Justizrat Kellerhoff. — Medizinalrat Dr. Karl Wilh. Kluge. — Landrat Körfer. — Fabrikbesitzer Lakemeyer jun. — Rittergutsbesitzer Klaus v. Mansberg. — Kaufmann W. Oppermann. — Stadtrat Th. Schmidt. — Kaufmann W. Schrader. — Fabrikdirektor Thiele.
Gymnasium: Dir. Wilh. Hartmann. — Oberl. Dr. Heinrich Feustell. — Prof. Dr. Karl Frick. — Prof. Dr. Friedr. Naßfeld. — Prof. Hermann Schurig. — Prof. Erich Volckmar. — Bibliothek.

Hof. Gymnasium: Bibliothek.

Hohensalza. Gymnasium: Dir. Prof. Ernst Viedt. — Oberl. Heinr. Behrens. — Oberl. Alfred Gaebel. — Prof. Franz Spribille.

Holzminden. Gymnasium: Prof. Dr. Wilhelm Allers. — Oberl. Ludwig Heusinger. — Prof. Heinr. Hoeck.

Homberg (Bez. Cassel). Pfarrer A. Hild.

Homburg v. d. Höhe. Gymnasium: Geh. Reg.-Rat Dir. Dr. Ernst Schulze. — Prof. Dr. Wilh. Bauder. — Prof. Jul. Fröling. — Oberl. Karl Kasper. — Oberl. Dr. Friedrich Rudolph.
Kaiserin Auguste Viktoria-Schule (höhere Mädchenschule): Dir. Karl Blümlein.

Homburg (Pfalz). Lateinschule: Gymn.-L. Hans Kornbacher.

Hottenstein (bei Barmen). Pastor Phil. Nell.*

Hüffenhardt (Baden). Dekan Ernst Mickel.

Husum. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Alfr. Puls. — Oberl. Dr. Wilh. Clausen. — Prof. Dr. Friedr. Kähler. — Prof. Wilh. Knüppel. — Prof. Dr. Heinr. Kruse. — Oberl. Dr. Tenel Mansholt. — Oberl. Ernst Möller. — Oberl. Dr. Gust. Wieding. — Bibliothek.

Ilfeld (Harz). Klosterschule (Gymnasium): Dir. Prof. Dr. Rudolf Mücke. — Prof. Dr. Georg Meyer. — Prof. Robert Wagner.

Innsbruck. Dr. Wilh. Erben, Prof. der histor. Hilfswissensch. — Dr. Hans Schrader, Prof. der klass. Archäologie.

Insterburg. Gymnasium und Realgymnasium: Dir. Dr. Friedr. Hoffmann.

Jena. Geh. Staatsrat u. Universitätskurator Dr. Eggeling. — Geh. Hofrat Dr. Georg Goetz, Prof. der klass. Philologie. — Prof. der Kirchengeschichte Hans Lietzmann. — Dr. W. Rein, Prof. der Pädagogik. — Oberl. Dr. Leopold Sommer, Leiter der Stoyschen Erziehungsanstalt. — Dr. Stephan Stoy, Dozent der Geschichte.
Gymnasium: Oberl. Dr. Walther Heuschkel. — Prof. Dr. Karl Lincke. — Hofrat Prof. Dr. Eugen Wilhelm, zugl. Prof. der eranischen Philologie an der Univ.

Jever. Gymnasium: Dir. Ludw. Kuhlmann. — Oberl. Dr. Paul Binneböſſel.*

Karlsruhe (Baden). Staatsminister Dr. Alexander Freiherr von Dusch, Exz., Minister der Justiz, des Kultus und Unterrichts. — Geh. Rat Freiherr von Marschall, Exz. — Geh. Hofrat Oberschulrat Dr. Oster. — Medizinalrat Dr. Heinrich Ruppert.
Gymnasium: Geh. Rat Oberschulrat Dir. Dr. Gust. Wendt. — Prof. Dr. Dauber. — Prof. Geilsdörfer. — Prof. Goos. — Prof. Dr. Hausrath. — Prof. Dr. Kienitz. — Prof. Dr. Marx. — Lehramtspraktikant Preuß. — Prof. Spath.
Höhere Mädchenschule (mit Gymn.-Abteilung): Dir. Prof. Fr. Keim. — Prof. Dr. Gotthold Ernst.

Kehl. Realschule: Vorsteher Prof. Dr. Hubert Bax.

Kempen (Rhein). Gymnasium: Dir. Dr. Franz Koch. — Oberl. Franz Bruns.

Kempten i. Algäu. Freiherr von Mantey-Dittmer, Gymn.-Prof. a. D.
Gymnasium: Prof. Dr. Matthäus Marquard.

Kiel. Geh. Justizrat Dr. Alb. Hänel, Prof. der Rechte. — Geh. Reg.-Rat Dr. Alfr. Schöne, Prof. der klass. Philologie.
Reform-Realgymnasium: Oberl Theod. Nissen.

Klausenburg (Siebenbürgen): Prof. Dr. Joh. Csengeri.

Königsberg (Pr.). Dr. O. Gradenwitz, Prof. der Rechte. — Dr. Arthur Ludwich, Prof. der klass. Philologie. — Oberreg.-Rat Prof. Dr. Schwertzell, Dir. des Prov.-Schulkoll.

Wilhelms-Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Ernst Wagner. — Prof. Georg Jäger. — Prof. Rich. Tieffenbach. — Lesezirkel des Kollegiums.

Altstädt. Gymnasium: Dir. Dr. Georg Lejeune Dirichlet. — Bibliothek.

Kneiphöfisches Gymnasium: Prof. Dr. Max Hecht. — Prof. Georg Krueger. — Prof. Dr. Max Lehnerdt. — Prof. Dr. Theod. Ludwig. — Prof. Dr. Ernst Mollmann.

Realgymnasium: Dir. Otto Wittrien.

Königshütte (Oberschles.). Gymnasium: Dir. Prof. Paul Prohasel. — Prof. Herm. Böhm. — Oberl. Maximilian Hartmann.

Königstein (Taunus). Dr. Hugo Amelung, prakt. Arzt und Heilanstalts-Besitzer.

Kolberg. Domgymnasium: Dir. Dr. Peter Wehrmann. — Prof. Th. Avé-Lallemant.

Konitz (Westpr.). Gymnasium: Dir. Dr. Emil Genniges.

Konstanz. Gymnasium: Hofrat Dir. Ludw. Mathy. — Prof. Dr. Kimmig.

Kopenhagen. Dr. Joh. Ludw. Heiberg, Prof. der klass. Philologie.

Korntal (Württ.). Gemeinde-Lateinschule (Progymn.): Rektor Prof. Alfred Barth.

Höhere Mädchenschule: Rektor G. Decker.

Kremsmünster (Oberösterreich). Gymnasium: Prof. P. Sebastian Mayr.

Kreuznach. Gymnasium: Prof. Dr. Otto Kohl. — Prof. Dr. Oskar Linn-Linsenbarth.

Kristiania. Dr. Pet. Olrog Schjött, Prof. der griech. Philologie. — Dr. Laur. Borchsen Stenersen, Prof. der lat. Philologie.

Kristiania katedralskole: Rektor Schreiner. — Adjunkt Jakob A. Digre. — Adjunkt E. Heyerdahl.

Aars' og Voss's skole: Schulvorsteher J. Aars. — Schulvorsteher P. Voß.

Vestheim skole: Schulvorsteher Gröterud.

Deutsch-Krone. Gymnasium: Prof. Dr. Rich. Blaurock.

Küstrin. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Rud. Busse.

Kyritz (Prignitz). Landrat von Heinz.

Lahr (Baden). Geh. Kommerzienrat Sander, Mitgl. der I. Badischen Kammer.

Gymnasium: Geh. Hofrat Dir. Franz H. Kraenkel. — Prof. Dr. Sexauer.

Laibach. Erstes Staatsgymnasium: Prof. Dr. Jos. Šorn.

Landau (Pfalz). Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Heinr. Wilh. Reich.

Landsberg (Warthe). Prakt. Arzt Dr. Ernst Gaebcke. — Sanitätsrat Dr. Herm. Gock, Dir. der Prov.-Irrenanstalt. — Justizrat Hembd. — Justizrat Kunckel. — Justizrat Lasker. — Pastor em. Luge. — Archidiakonus Fritz Niethe, Prediger. — Prof. Dr. Max Rehmann, Gymn.-Oberl. a. D. — Superintendent Dr. Gust. Rolke, Oberpfarrer. — Justizrat Schocken. — Prediger Wegner.

Gymnasium: Dir. Dr. Friedr. Schlee. — Prof. Dr. Franz Charitius. — Prof. Dr. Wilhelm Heune. — Oberl. Emil Mielke. — Prof. Dr. Siegfr. Reide. — Prof. Dr. Julius Schmidt. — Prof. Karl Seyfarth. — Prof. Heinr. Truelsen.

Langenberg (Rheinl.). Geh. Kommerzienrat G. Conze.*

Reform-Realprogymnasium: Prof. Dr. Robert Bertin.*

Langenburg (Württemberg). Dekan Lic. Rud. Günther, Stadtpfarrer.

Laubach (Hessen). Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Aug. Baur.

Leer (Ostfriesland). Realgymnasium und Gymnasium: Oberl. Dr. Paul Herthum.*

Leipzig (und Vororte). Dr. Alfred Ackermann, Verlagsbuchhändler (B. G. Teubner). — Dr. Erich Bethe, Prof. d. klass. Philol. — Prof. Dr. Dettweiler, Hess. Oberschulrat a. D. — Verlagsbuchhändler G. Freytag. — Dr. Alfr. Giesecke, Verlagsbuchhändler (B. G. Teubner). — Geh. Rat Dr. Max Heinze, Prof. der Philosophie. — Dr. B. Lindner, Prof. der arischen Sprachen und Religionsgeschichte. — Geh. Rat Dr. Just. H. Lipsius, Prof. der klassischen Philologie. — Schulrat D. Dr. Georg Müller, Königl. Bezirks-

schulinspektor. — Geh. Rat Dr. E. Windisch, Prof. des Sanskrit. — Studienrat Prof. Dr. E. Wörner, Konrektor a. D. — Geh. Rat Dr. W. Wundt, Prof. der Philosophie. — Klassisch-philologischer Verein.

König Albert-Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Gerth. — Prof. Dr. Bechert. — Oberl. Dr. Franke. — Prof. Dr. Gaßmeyer. — Oberl. Dr. Gutwasser. — Prof. Dr. Ilberg. — Oberl. Dr. Lamer. — Prof. Dr. Opitz. — Oberl. Dr. Arthur Preuß. — Oberl. Dr. Ruge. — Oberl. Dr. Scherling. — Prof. Dr. Schinkel. — Prof. Schlurick. — Prof. Dr. Sperling. — Oberl. Dr. Kurt Voigt. — Oberl. Dr. Weber.

Königin Carola-Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Paul Vogel. — Oberl. Dr. Degen. — Oberl. Dr. Haubold. — Oberl. Dr. Jäckel. — Prof. Schütte. — Prof. Dr. Schwabe. — Prof. Dr. Traut. — Oberl. Winter. — Bibliothek.

Nicolai-Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Prof. Dr. Kaemmel. — Prof. Dr. Brugmann. — Prof. Kahnis. — Prof. Dr. Krieger. — Konrektor Prof. Dr. Meister. — Oberl. Oskar Scholze. — Oberl. Dr. Steuer. — Bibliothek.

Thomasschule: Oberstudienrat Rektor Prof. Dr. Emil Jungmann, zugleich Prof. der Pädagogik an der Univ. — Prof. Dr. Bosse. — Oberl. Dr. Buchholz. — Prof. Cramer. — Oberl. Dr. Dähnhardt. — Prof. Dr. Dietze. — Prof. Dr. Donadt. — Prof. Donner. — Oberl. Funke. — Oberl. Gebhardt. — Prof. Dr. Hecker. — Oberl. Reinhard Herz. — Oberl. Hilbert. — Oberl. Dr. Hoffmann. — Prof. Dr. Holland. — Prof. Holtze. — Prof. Küchenmeister. — Oberl. Dr. Kynitzsch. — Prof. Dr. Lange. — Oberl. Dr. Leitsmann. — Prof. Dr. Ew. Meier. — Oberl. Dr. W. Müller. — Prof. Dr. Oehler. — Prof. Dr. Patzig. — Konrektor Prof. Dr. Sachse. — Prof. Dr. W. Schmidt. — Prof. Dr. Schubert. — Oberl. Dr. Seydel. — Oberl. Dr. Stephan. — Prof. Dr. Sturmhoefel. — Prof. Uhlig. — Prof. Dr. Weinmeister. — Oberl. Dr. Ziegler.

Leipzig-Plagwitz. Progymnasium i. E.: Gymn.-L. Dr. Walther Meyer.

Leitmeritz. Bürgermeister Dr. Aloys Funke.

Lemberg (Galizien). Prof. Emanuel Dworski, Landesschulinspektor.

Lemgo. Gymnasium: Dir. Prof. Friedr. Naber.

Lennep. Realschule u. Realprogymnasium (Frankf. Syst.): Oberl. Martin Dähne.*

Leobschütz. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Heinr. Holleck. — Prof. Ad. Aydam. — Oberl. Dr. Heinr. May.

Lewe-Liebenburg (Hannover). Stud. phil. H. A. Oelmann (z. Z. in Heidelberg). — Pastor Herm. Rettberg.

Gr. Lichterfelde. Schiller-Gymnasium: Dir. Dr. Jul. Waßner. — Oberl. Dr. Walther Reichardt.

Liegnitz. Prof. Ernst Seiffert, Gymn.-Prorektor a. D.

Städt. Gymnasium: Dir. Dr. Wilh. Gemoll. — Prof. Maximilian Abicht. — Prof. Georg Gentner. — Prof. Dr. Otto Güthling.

Limburg (Lahn). Gymnasium: Oberl. Dr. Martin Jöris. — Prof. Heinr. Michel.

Linz (Donau). Landesschulinspektor Dr. Jos. Loos.

Staats-Gymnasium: Dir. Christoph Würfl. — Prof. Ernst Sewera.

Linz (Rhein). Progymnasium: Prof. Joh. Schreurs.

Lörrach. Buchhändler Gutsch. — Bankkassierer H. Sturm.

Gymnasium: Dir. Prof. Wilh. Stern.

Lötzen (Ostpr.). Gymnasium: Dir. Dr. Max Wiesenthal. — Prof. Dr. Ed. Schmidt.

Luckau (Lausitz). Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Friedr. Seiler.

Luckenwalde. Amtsgerichtsrat Zielenziger.

Ludwigsburg. Gymnasium: Rektor Prof. Karl Erbe. — Bibliothek.

Ludwigshafen (Rhein). Gymnasium: Bibliothek.

Lübbecke (Westf.). Cand. theol. Hunke, Selektalehrer.

Lübeck. Stadtbibliothekar Prof. Dr. Karl Curtius, Gymn.-Oberl. a. D. — Prof. Dr. M. Hoffmann, Gymn.-Oberl. a. D. — Prof. Mollwo, Gymn.-Oberl. a. D.

Katharineum (Gymnasium und Realgymnasium): Oberl. Dr. Gottwalt Dietrich.

— Oberl. Dr. Ernst Fricke. — Prof. Dr. Herm. Geuzken. — Oberl. Dr. Friedr. Krüger. — Prof. Dr. Ernst Schmidt.

Johanneum (Realgymnasium i. E. und Realschule): Oberl. Dr. Karl Grube. — Oberl. Dr. Georg Schmidt.

Lüneburg. Prof. Rud. Schübeler, Gymn.-Oberl. a. D.

Johanneum (Gymnasium und Realgymnasium): Oberl. Dr. Ernst Brake. — Prof. Otto Dehnicke. — Oberl. Dr. Ernst Gramberg. — Oberl. Dr. Friedrich Hackmann. — Prof. Theod. Meyer. — Oberl. Friedr. Nolte. — Prof. Alb. Treubing.

Lüttringhausen (Tannenhof; Kr. Lennep). Pfarrer Karl Steil.*

Lyck (Ostpr.). Gymnasium: Prof. Arthur Joost.

Magdeburg. Rechtsanwalt Emil Aly. — Dr. Ad. List, Chemiker u. Fabrikbesitzer. — Pastor Paul Reinhardt. — Versich.-Beamter Karl Friedr. Rudolph. — Lehrer Dr. Moritz Spanier.

Domgymnasium: Prof. Paul Detto. — Prof. Dr. Heinr. Nöthe. — Prof. Dr. Rob. Schau. — Prof. Dr. Karl Schulze. — Prof. Albr. Tiemann.

Pädagogium zum Kloster U. L. Fr.: Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Karl Urban, Propst und Dir. — Prof. Dr. Paul Bahr. — Prof. Richard Hildebrandt. — Oberl. Dr. Karl Weidel.

König Wilhelms-Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Karl Knaut. — Prof. Ernst Brey. — Prof. Otto Jensch. — Prof. Dr. Herm. Knoche. — Prof. Dr. Max Köhn. — Prof. Dr. Rob. Philippson. — Oberl. Dr. Bruno Preßler. — Prof. Dr. Alb. Röhlecke. — Prof. Gerhard Schaper. — Oberl. Otto Schumann. — Prof. Dr. Hugo Stier. — Bibliothek.

Realgymnasium: Oberl. Georg Schümer. — Oberl. Dr. Hans Stoltenburg.

Guerickeschule (Oberrealschule mit Realgymnasium): Oberl. Wilh. Eisentraut. — Wissensch. Hilfsl. Dr. Otto Freitag. — Oberl. Aloys Wons.

Kl.-Mahner (Kr. Goslar). Pastor Wilh. Wendebourg.

Mainz. Dr. Bendix, Prof. am Bischöfl. Seminar.

Herbst-Gymnasium: Dir. Dr. Heinr. Blase. — Oberl. Dr. Curschmann.

Oster-Gymnasium: Oberl. Dr. Köhm. — Prof. Dr. Körber. — Oberl. Dr. Schrohe.

Realgymnasium: Prof. Dr. Seidenberger.

Oberrealschule: Prof. Dr. Schmitt.

Mannheim. Geh. Hofrat Ferd. Haug, Gymn.-Dir. a. D.

Gymnasium: Dir. Prof. Jul. Keller. — Prof. Armand Baumann. — Prof. Karl Baumann, Dir. des Hofantiquariums. — Prof. Dr. Herzog. — Prof. Kautzmann. — Prof. Öhmann. — Bibliothek.

Realgymnasium: Prof. Dorn. — Prof. Dr. Dürr. — Prof. Süpfle.

Realschule (mit Reformabteilung): Prof. K. Drös.

Marbach a. N. Lateinschule: Oberpräzeptor Dr. Ludw. Kleinknecht.

Marburg (Bez. Cassel). Konsistorialrat Dr. E. Chr. Achelis, Prof. der Theologie. — Geh. Medizinalrat Dr. Friedr. Ahlfeld, Prof. der Gynäkologie. — Dr. Fritz André, Prof. der Rechte. — Dr. Joh. Bauer, Prof. der Theologie. — Dr. Th. Birt, Prof. d. klass. Philologie. — Dr. C. Budde, Prof. der Theologie. — Geh. Reg.-Rat Dr. H. Cohen, Prof. der Philosophie. — Dr. E. Elster, Prof. der deutschen Philol. — Dr. L. Enneccerus, Prof. der Rechte, Mitgl. des Abgeordnetenhauses. — Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Theod. Hartwig, Gymn.-Dir. a. D. — Konsistorialrat Dr. W. Herrmann, Prof. der Theologie. — D. Dr. G. A. Jülicher, Prof. der Theologie. — Dr. K. Kalbfleisch, Prof. der klass. Philologie. — Dr. Alf. Kißner, Prof. d. romanischen Philologie. — Geh. Archivrat Dr. G. Könnecke, Dozent des Archivwesens. — Dr. Franz Leonhard, Prof. der Rechte. — Dr. E. Maaß, Prof. der klass. Philologie. — Geh. Medizinalrat Dr. Em. Mannkopf, Prof. der Medizin. — Konsistorialrat D. Karl Mirbt, Prof. der Theologie. — Prof. Dr. Arnold Reißert, Doz. der Chemie. — Rentner Souchay. — Dr. Ludwig v. Sybel, Prof. der Archäologie. — Dr. Georg Thiele, Doz. der klassischen Philologie. — Dr. Albert

Thumb, Prof. der indogerman. Sprachwissensch. — Dr. Konrad Varrentrapp, Prof. der Geschichte. — Pfarrer Dr. Weber. — Dr. Ed. Wechßler, Prof. der roman. Philologie. — Dr. Karl Robert Wenck, Prof. der Geschichte. — Dr. Ferd. Wrede, Prof. der deutschen Philologie.

Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Friedr. Aly. — Oberl. Wilh. Armbröster. — Oberl. Emil Becker. — Oberl. Dr. Alb. Brackmann, zugl. Prof. der Geschichte an der Univ. — Oberl. Friedrich Engelhardt. — Oberl. Dr. Hugo Handwerck. — Prof. Arnold Reinhard. — Oberl. Schenkheld. — Prof. Dr. Wilhelm Schumann. — Oberl. Edmund Stange. — Prof. Dr. Wilh. Wilhelmi.

Marienwerder (Westpreußen). Gymnasium: Dir. Dr. Martin Baltzer. — Prof. Ludw. Genther. — Prof. Ad. Großmann. — Oberl. Alfr. von Kolbe. — Oberl. Detlev Lübecke. — Prof. Franz Münster. — Prof. Dr. Paul Rosenstock.

Maulbronn (Württemb.). Ev.-theol.-philol. Seminar: Prof. D. Dr. Eberhard Nestle.

Meiningen. Realgymnasium: Prof. Dr. H. Herbst.

Meißen. Geh. Studienrat Rektor em. Dr. Peter.

Fürsten- und Landesschule St. Afra: Oberl. Dr. Brandstätter. — Prof. Dr. Dietrich. — Oberl. Dr. Engelmann. — Prof. Dr. Gilbert. — Prof. Dr. Heyden. — Oberl. Dr. Pollack. — Bibliothek.

Realschule: Oberl. Felix Schöne. — Oberl. Dr. Joh. Schöne.

Memel. Gymnasium: Dir. Dr. Ed. Küsel.

Memmingen. Progymnasium: Rektor Friedr. Doederlein.

Meppen. Gymnasium: Dir. Dr. Jos. Riehemann.

Merseburg. Gymnasium: Oberl. Friedr. Fischer. — Prof. Karl Hinze. — Prof. Dr. Ernst Krichauff. — Wissensch. Hilfsl. Dr. Wilh. Taube. — Oberl. Walther Beckenstedt.

Mörs. Pfarrer Aug. Bergfried.* — Dr. jur. B. Liebrecht* (Schloß Lauersfort). — Dr. jur. Max Liebrecht* (Haus Tervoort).

Gymnasium: Dir. Dr. Herm. Caesar.* — Prof. Heinr. Gebler. — Oberl. Bernh. Geißler. — Prof. Ed. Herr. — Prof. Dr. Karl Hirschberg. — Prof. Karl Hosius.* — Oberl. Karl Klaje. — Oberl. Herm. Löffke.

Mosbach (Baden). Realprogymnasium: Vorstand Prof. Kurt Richter.

Mühlhausen (Thüringen). Gymnasium: Dir. Otto Drenckhahn.

Mülheim (Rhein). Superintendent Aug. Zurhellen.*

Gymnasium: Dir. Dr. Felix Brüll.* — Oberl. Dr. Aug. Beckmann.* — Oberl. Felix Bruch.* — Prof. Heinr. Uerpmann.*

Mülheim (Ruhr). Prakt. Arzt Dr. Rud. Fabian.* — Pfarrer Dr. Herm. Richter.*

Gymnasium (Ref. in Entw.): Oberl. Jakob Eisenbeis. — Prof. Ed. Krack.* — Prof. August Pieper.*

München. Gymn.-Rektor a. D. Prof. Fr. Altinger. — Geh. Hofrat Dr. O. Crusius, Prof. der klassischen Philologie. — Gymn.-Prof. a. D. Jos. Fürtner. — Oberstudienrat Dr. v. Markhauser, Gymn.-Rektor a. D. — Gymn.-Rektor a. D. Dr. Meiser. — Geh. Rat Dr. Iwan von Müller, Prof. der klassischen Philologie i. R. — Wilhelm Freiherr von Pechmann, Dir. der bayerischen Handelsbank. — Dr. Alb. Rehm, Prof. der klass. Philologie und der Pädagogik. — Gymn.-Rektor a. D. M. Rottmanner. — Historisch-philologischer Verein.

Wilhelms-Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Dr. Bernh. Ritter von Arnold. — Prof. Dr. Burger. — Prof. Hatz. — Gymn.-L. Dr. Hirmer. — Prof. Dr. Neff. — Prof. Dr. Schwab. — Prof. Dr. Stapfer.

Ludwigs-Gymnasium: Rektor Dr. Friedr. Ohlenschlager. — Prof. Eug. Brand. — Studienrat Prof. Martin Heid. — Gymn.-L. Dr. Schlittenbauer.

Maximilians-Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Dr. N. Wecklein. — Prof. Dr. Georg Ammon. — Prof. Dr. Daniel Kennerknecht. — Prof. Dr. Friedr. Littig. — Prof. Dr. Joh. Melber. — Prof. Dr. Joh. Praun. — Prof. Dr. Thomas Stettner. — Prof. Jos. Wismeyer.

Luitpold-Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Dr. Georg Ritter von Orterer, Mitgl. des Obersten Schulrates, z. Z. Präsident der Kammer der Abgeordneten. — Konrektor Prof. Brunner. — Prof. Eder. — Prof. Egenolf. — Gymn.-Assistent Lösch. — Gymn.-L. Dr. Lurz. — Gymn.-L. Dr. Renner. — Prof. Dr. Ströbel.

Theresien-Gymnasium: Bibliothek.

Münnerstadt (Unterfranken). Gymnasium: Gymn.-L. Röttinger.

Münster (Westf.). Prov.-Schulrat Dr. Paul Cauer, Prof. der klass. Philol. — Dr. Knickenberg, Institutsdir. a. D. — Geh. Reg.-Rat Dr. J. Matth. Stahl, Prof. der klass. Philol. — Ober-Kriegsgerichtsrat Karl Welsch. — Kgl. Universitätsbibliothek.

Gymnasium Paulinum: Geh. Reg.-Rat Dir. Dr. Jos. Frey.

Städt. Gymnasium: Dir. Dr. Jos. Werra.

Münstereifel (Bez. Cöln). Gymnasium: Oberl. Jos. Jacobs.* — Bibliothek.

Naumburg (Saale). Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Franz Albracht. — Prof. Dr. Karl Pilling.

Neisse. Gymnasium: Dir. Dr. Karl Brüll. — Prof. Dr. Otto Michalsky.

Neubrandenburg (Mecklenburg). Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Paul Dörwald. — Prof. Brockmann. — Oberl. Kämpffer.

Neuhaldensleben. Gymnasium: Prof. Dr. Theod. Sorgenfrey.

Neunkirchen (Bez. Cöln). Pfarrer H. Schaaf.

Neuruppin. Prof. Gustav Schulz, Gymn.-Oberl. a. D.

Gymnasium: Dir. Dr. Heinr. Begemann. — Oberl. Fritz Deutsch.

Neustadt (Aisch). Progymnasium: Rektor Prof. H. Hussel.

Neustadt (Hardt). Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Jakob Müller. — Prof. Dr. Henrich. — Studienrat Prof. Ostheldér. — Prof. Roth.

Neustadt (Oberschlesien). Gymnasium: Prof. Dr. Joseph Schneider. — Prof. Ludwig Schunck.

Neustettin. Gymnasium: Prof. Franz Reclam. — Prof. Emil Wille.

Neuwied. Kreisarzt Dr. Rud. Balzar. — Amtsgerichtsrat Dettmer. — Pfarrer Greilich. — Kaufmann Karl Neizert. — Rentner Karl Remy. — Amtsgerichtsrat Freiherr von Wittgenstein.

Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Alfr. Biese. — Prof. Julius Ahrens. — Prof. Dr. Bernh. Deipser. — Prof. Otto Fleer. — Oberl. Karl Gärtner. — Prof. Konr. Kerber. — Prof. Arthur Klein. — Prof. Dr. Georg Radke.

New-York. Bankier Dr. jur. Rich. Schuster.

Nordhausen. Gymnasium: Dir. Prof. Heinr. Anz. — Prof. Dr. Karl Schambach. — Bibliothek.

Nürnberg. Oberstudienrat Dr. Max Lechner, Gymn.-Rektor a. D. — Christoph Freih. von Tucher, Kgl. Kämmerer und Regierungsrat a. D.

Altes Gymnasium: Rektor Dr. Phil. Thielmann. — Prof. Dr. Braun. — Prof. Dr. Fleischmann. — Prof. Dr. Köhler. — Studienrat Prof. Dr. Reichenhart. — Prof. Fr. Uebel. — Prof. Dr. Zink. — Bibliothek.

Neues Gymnasium: Rektor Friedr. Mayer. — Prof. Dr. Blaufuß. — Studienrat Prof. Dr. Frommann. — Konrektor Prof. Ed. Groß. — Prof. Dr. Hahn. — Prof. H. Kern. — Prof. Michal. — Gymn.-Assist. Trautner. — Prof. Türk. — Prof. Zucker. — Bibliothek.

Realgymnasium: Gymn.-L. Büttner.

Oberhausen (Rheinl.). Reform-Realgymnasium und Realschule: Oberl. Otto Schmidt.*

Oels. Gymnasium: Dir. Dr. Leop. Brock.

Offenbach (Main). Gymnasium: Dir. Dr. Wilh. Hensell.

Offenburg. Gymnasium: Geh. Hofrat Dir. Th. Weiland. — Prof. Dr. F. Reich.

Oldenburg (Großhzgt.). Geh. Schulrat Prof. Dr. Menge, Mitgl. des Oberschulkollegiums.

Gymnasium: Dir. Ernst Steinvorth. — Prof. Dr. Rud. Amann. — Prof. Heinr. Frerichs. — Prof. Dr. Ed. Kellerhoff. — Oberl. Georg Künnemann.
Opladen (Kr. Solingen). Höhere kath. Lehranstalt: Geistl. Lehrer Tücking.*
Oppeln. Gymnasium: Dir. Prof. Jos. Sprotte.
Osnabrück. Ratsgymnasium: Oberl. Dr. Aug. Franke. — Prof. Dr. Herm. Hollander.
Realgymnasium: Dir. Prof. Dr. Ämilius Uhlemann
Parchim. Gymnasium (mit Realprogymn.): Dir. Prof. Dr. Ant. Kuthe. — Prof. Ferd. Flander. — Prof. Dr. Wilh. Schaumberg. — Oberl. Herm. Seiler. — Oberl. Dr. Mart. Wilbrandt.
Pasewalk. Progymnasium: Dir. Dr. Willi Barges.
Passau. Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Max Georg Seibel.
Patschkau (Kr. Neisse). Gymnasium: Prof. Franz Gottschalk. — Oberl. Dr. Franz Hannig. — Prof. Dr. Rich. Kühnau. — Oberl. Paul Walter.
Pelplin (Westpreußen). Koll. Marianum: Oberl. Ograbiszewski.
St. Petersburg. Dr. Th. Zielinski, Prof. der klass. Philologie.
St. Annenschule: Dir. Dr. Koenig, Erz. — Bibliothek.
Pforta. Landesschule: Geh. Reg.-Rat Rektor Prof. Dr. Christian Muff, Prof. der klass. Philologie an der Univ. Halle. — Prof. Dr. Maximilian Hoffmann. — Oberl. Dr. Bruno Kaiser. — Oberl. Dr. Gust. Marseille, z. Z. Leiter des Landeserziehungsheims Haubinda. — Oberl. Paul Menge. — Oberl. Dr. Georg Siefert.
Pforzheim. Gymnasium: Geh. Hofrat Dir. Karl Bissinger. — Prof. H. Klingelhöfer. — Bibliothek.
Pirna. Realprogymnasium: Dr. Rud. Meier.
Plauen (Vogtl.). Landgerichtsrat a. D. Karl Schmidt.
Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Konstantin Angermann. — Oberl. Dr. Bock. — Oberl. Dr. Ehrentraut. — Prof. Franz. — Wissensch. Hilfsl. Dr. Hans Krause. — Prof. Dr. Martin. — Prof. Rhodius. — Prof. Dr. Wirth. — Prof. Dr. Zeller. — Bibliothek.
Pleß (Bez. Oppeln). Fürstenschule (Gymnasium): Dir. Prof. Dr. Heinr. Schwarz.
Plön. Gymnasium: Lehrer-Kollegium.
Posen. Friedrich Wilhelms-Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Friedr. Thümen.
Auguste Viktoria-Gymnasium: Prof. Dr. Viktor Hoffmann. — Prof. Emil Lierse.
Potsdam. Referendar Dr. Hans von Winterfeld.
Viktoria-Gymnasium: Oberl. Friedr. Dickmann. — Oberl. Alfr. Leisering. — Oberl. Dr. Gust. Müncheberg. — Prof. Felix Preuß. — Oberl. Dr. Paul Roellig. — Oberl. Emil Schneider. — Prof. Dr. Max Wellmann.
Prag. Dr. Alois Höfler, Prof. der Pädagogik an der Deutschen Universität.
Akademisches Gymnasium: Prof. Dr. Franz Loukotka.
Putbus. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Friedr. Marcks. — Prof. Dr. Paul Schwartz. — Bibliothek.
Pyritz. Gymnasium: Oberl. Hans Schirmeister.
Quedlinburg. Gymnasium: Prof. Dr. Rud. Kohlmann.
Radevormwald (Kr. Lennep). Pfarrer Theod. Barner.*
Rastatt. Gymnasium: Dir. Jos. Neff.
Rastenburg (Ostpr.). Reform-Gymnasium: Prof. Ad. Kownatzky
Rathenow. Progymnasium und Realschule: Oberl. Ernst Vorhauer.
Ravensburg (Württemb.). Gymnasium: Prof. Geiselhart.
Regensburg. Altes Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Joh. Gerstenecker, Mitgl. des Obersten Schulrates. — Prof. Dr. Karl Raab.
Neues Gymnasium: Prof. Dr. H. Schott. — Prof. Dr. Streifinger. — Bibliothek.
Reichelsheim (Odenwald). Siegfr. Anthes, Pfarrer und Institutsvorsteher.
Remscheid. Superintendent Werner Jöfting.*
Reform-Realgymnasium: Prof. Dr. Wilh. Larfeld.* — Oberl. Osk. Theine.* — Prof Rich. Wagner.*

Rendsburg. Pastor Rob. Ramm.

Gymnasium: Dir. Dr. Richard Scheuk. — Prof. Dr. Friedr. Clausen. — Oberl. Wilh. Gentzen. — Prof. Dr. Herm. Gidionsen. — Prof. Nikolaus Hoeck. — Prof. Sönke Jngwersen. — Prof. Ämilius Pintschovius.

Rheydt (Bez. Düsseldorf). Prakt. Arzt Dr. Karl Schmitz.*

Gymnasium und Oberrealschule (Ref. in Entw.): Prof. Dr. Wilh. Foerster.*

Rinteln. Gymnasium: Dir. Dr. Karl Heldmann. — Prof. Alfr. Berlit.

Rogasen (Posen). Gymnasium: Dir. Dr. Silvius Dolega.

Rom. Prof. Dr. Gustav Körte, Sekretär des Deutschen Archäol. Instituts.

Rosenheim (Oberbayern). Gymnasium: Gym.-L. Rob. Ruckdeschel.

Rostock (Mecklenburg). Dr. Bernh. Matthiaß, Prof. der Rechte. — Dr. Alb. Thierfelder, Prof. der Medizin.

Rottweil (Württemb.). Gymnasium: Bibliothek.

Rudolstadt. Gymnasium: Schulrat Dir. Prof. Dr. Alexander von Nagy.

Saarbrücken. Gymnasium: Oberl. Dr. Hans Koenigsbeck. — Prof. Alb. Ruppersberg. — Oberl. Friedr. Wilkens.

Saarlouis. Gymnasium: Dir. Dr. Paul Fischer.

Sagan. Gymnasium: Dir. Dr. Bruno Larisch. — Oberl. Dr. Josephat Mikolajczak. — Oberl. Alfred Münzer. — Prof. Karl Ondrusch. — Prof. Dr. Franz Striller.

Salzburg. Staats-Gymnasium: Prof. Dr. Kamillo Huemer.

Salzgitter (bei Börßum). Superintendent Karl Kleuker.

Sangerhausen. Gymnasium: Prof. Dr. Julius Froboese. — Oberl. Dr. Herm. Steudener.

Schleswig. Gymnasium: Oberl. Dr. Otto Schrohl. — Oberl. Dr. Rich. Wolterstorff.

Schleusingen. Gymnasium: Prof. Dr. Ferd. Orth.

Schneeberg (Sachsen). Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Steuding.

Schneidemühl. Gymnasium: Dir. Prof. Rich. Braun. — Prof. Dr. Aug. Roeper.

Kl. Schönebeck (Niederbarnim). Pfarrer und Kreisschulinspektor Alb. Babick.

Schöneberg (bei Berlin). Prinz Heinrichs-Gymnasium: Oberl. Emil Jaegel. — Prof. Paul Malberg. — Oberl. Ottomar Müller. — Prof. Dr. Karl Rothe. — Prof. Theod. Wichmann. — Oberl. Paul Wollert.

Helmholtz-Realgymnasium: Oberl. Dr. Walther Ramm.

Höhere Mädchenschule (mit Realgymn.-Klassen): Oberl. Otto Rasch.

Schöntal (Württemberg). Ev.-theol.-philol. Seminar: Prof. Dr. W. Nestle.

Schwedt a. O. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Alb. Wobrig. — Prof. Dr. Hugo Klein.

Schweinfurt. Gymnasium: Gymn.-Assist. Dr. Gust. Riedner. — Bibliothek.

Schwerin (Mecklenbg.). Gymnasium: Oberl. Dr. Franz Fritzsche.

Schwetz (Weichsel). Gymnasium: Dir. Gust. Zwerg. — Prof. Hugo Steiner. — Oberl. Max Tornier. — Oberl. Lucian Wieczorkiéwicz.

Seitenstetten (Niederösterr.). Stiftsgymnasium der Benediktiner: Lehrerkollegium.

Siegburg. Gymnasium: Dir. Dr. Matth. Paulus. — Prof. Dr. Wilh. Felten.*

Siegen. Prof. Rob. Söhnge, Gymn.-Oberl. a. D.

Simmern. Pastor em. Brinckmann, Rektor der höheren Stadtschule.

Soest. Archigymnasium: Dir. Dr. Hans Bernhardt. — Oberl. Dr. Wilh. Niemöller. — Prof. Dr. Heinr. Schäfer. — Prof. Dr. Rob. Scharf. — Prof. Herm. Wagner.

Solingen. Gymnasium (Reform-Gymn. i. E.): Prof. Julius Bernhardt.* — Prof. Otto Friedrich.* — Prof. Peter Köhlinger.* — Oberl. Karl Lammers. — Oberl. Dr. Joh. Meißner. — Prof. Dr. Willi Thamhayn.

Sonderburg. Realschule: Oberl. Max Gnekow.

Sondershausen. Gymnasium: Reg.- und Schulrat Dir. Prof. Dr. Funck, vortr. Rat im Ministerium.

Sonnenberg (bei Wiesbaden): Geh. Reg.-Rat Dr. Konrad Duden, Gymnasialdir. a. D.

Sorau (Nieder-Lausitz). Gymnasium: Prof. Ad. Bartsch. — Prof. Dr. Otto Beau. — Prof. Dr. Otto Hirt. — Prof. Dr. Paul Ilgen. — Oberl. Walther Koch. — Prof. Heinr. Lutze. — Oberl. Max Poppiehn. — Prof. Dr. Felix Uber.

Spandau. Gymnasium: Prof. Dr. Rud. Kunert. — Prof. Dr. Herm. Schindler.
Speyer. Gymnasium: Rektor Dr. J. Degenhart. — Prof. Karl Bauer. — Prof. Dr. Hammerschmidt. — Studienrat Prof. Rusch. — Bibliothek.
Stade. Gymnasium: Oberl. Herm. Ideler. — Oberl. Erich Loß.
Stargard (Pommern). Gymnasium: Dir. Dr. Karl Schirlitz. — Prof. Aug. Kurz. — Prof. Dr. Rich. Richter. — Prof. Ernst Ringeltaube.
Steele (Kr. Essen). Gymnasium: Dir. Ant. Wirtz.* — Prof. Jakob Kreinz.*
Steglitz. Gymnasium: Dir. Dr. Rob. Lück. — Prof. Dr. Otto Binde. — Oberl. Dr. Cornelius Hölk. — Oberl. Karl Todt. — Bibliothek.
Stendal. Landgerichtsdirektor Schultz.
Gymnasium: Oberl. Rob. Gaertner. — Prof. Karl Klöppel.
Stettin. Prov.-Schulrat Dr. Otto Friedel.
König Wilhelms-Gymnasium: Dir. Dr. Karl Koppin. — Prof. Dr. Rob. Holsten.
Marienstifts-Gymnasium: Dir. Dr. Alfr. Goethe. — Oberl. Dr. Wilh. Asmus (z. Z. im Prinzenhause zu Plön). — Oberl. Dr. Alb. Haß. — Prof. Dr. Ad. Hoppe. — Prof. Georg Huth. — Oberl. Dr. Bruno Lier. — Prof. Dr. Herm. Schulz. — Prof. Dr. Mart. Wehrmann. — Oberl. Otto Wöhlermann.
Stadtgymnasium: Prof. Bruno Timm.
Stockholm. Lektor R. Törnebladh.
Stollberg (Erzgeb.). Seminarlehrer Dr. Erich Römpler.
Stolp (Pommern). Gymnasium: Dir. Dr. Friedr. Mörner. — Prof. Theod. Farne. — Prof. Dr. Alb. Keil. — Oberl. Dr. Paul Neumann. — Prof. Dr. Aug. Rethfeld.
Strasburg (Westpr.). Gymnasium: Oberl. Salomon Friedenthal.
Straßburg (Els.). Ministerialrat Dr. Albrecht, Dir. des Oberschulrates. — Dr. Clemens Baeumker, Prof. der Philosophie. — Dr. Bruno Keil, Prof. der klass. Philologie. — Dr. Th. Nöldeke, Prof. der semit. Philologie i. R. — Dr. Rich. Reitzenstein, Prof. der klass. Philologie. — Geh. Reg.- und Oberschulrat Dr. Scherer.
Lyceum (Gymn. und Realgymn.): Prof. Dr. Blaum.
Protestantisches Gymnasium: Dir. Dr. Ph. H. Veil. — Prof. Dr. Enthoven.
Straubing. Gymnasium: Rektor Prof. Karl Welzhofer. — Pädagogisches Seminar.
Groß-Strehlitz (Schlesien). Schulrat Dr. Hahn.
Gymnasium: Dir. Dr. Heinr. Seidel. — Prof. Rich. Boenisch. — Prof. Gust. Hoffmann. — Oberl. Heinr. Perkatz.
Stuttgart. Oberstudienrat Hauber, Mitgl. der Kult-Minist.-Abt. f. d. höh. Schulen. — Oberstudienrat Prof. Dr. S. Herzog, Mitgl. der Kult-Minist.-Abt. f. d. höh. Schulen. — Oberlandesgerichtsrat Landauer. — Gymn.-Prof. a. D. Dr. Weidlich. — Geh. Rat Prof. D. Dr. jur., med., phil. Ed. Zeller, Exz.
Eberhard Ludwigs-Gymnasium: Prof. Dr. Hiemer.
Karls-Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Prof. Dr. Gottlob Egelhaaf. — Hilfsl. Hölder. — Prof. Mohl. — Prof. Dr. H. Planck. — Prof. Schöttle. — Prof. Dr. Ziegler.
Realgymnasium: Professoratsverweser Ostertag.
Swinemünde. Realgymnasium i. E.: Dir. Dr. Wilh. Vilmar.
Tauberbischofsheim. Gymnasium: Dir. Prof. F. Emlein. — Prof. Dr. Braun.
Thorn. Gymnasium: Oberl. Eugen Gerlach. — Prof. Bernh. Günther.
Tilsit. Gymnasium: Prof. Dr. Rud. Kröhnert. — Prof. Dr. Herm. Kummrow.
Torgau. Gymnasium: Dir. Dr. Paul Schmidt. — Wissensch. Hilfsl. Alb. Falkmeier. — Oberl. Rud. Ideler.
Traunstein (Oberbayern). Progymnasium: Gymn.-L. Dr. Weißenbach.
Treptow (Rega). Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Paul von Boltenstern.
Trier. Prof. Jos. Ewen, Gymn.-Oberl. a. D. — Domkapitular Prof. Dr. Lingen.* — Regierungssekretär Th. Schmitt.
Kaiser Wilhelms-Gymnasium: Prof. Dr. Ewald Dietrich.
Friedrich Wilhelms-Gymnasium: Dir. Dr. Johannes Iltgen. — Prof. Otto Rosbach.

Troppau (Österr.-Schlesien). Deutsches Staats-Gymnasium: Prof. Dr. Heinrich Schefczik.

Tübingen. Dr. Gotth. Gundermann, Prof. der klass. Philol. — Dr. Erich Heyfelder, Privatdozent der Ästhetik. — Dr. G. Schleich, Prof. der Augenheilkunde, Vorstand d. Augenklinik. — Verlagsbuchhändler Dr. Paul Siebeck. — Kaufmann Ludwig Sontheimer, Obmann des Bürgerausschusses.

Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Theod. Knapp. — Prof. Dr. E. Hesselmeyer. — Prof. Dr. Paul Knapp. — Bibliothek.

Uffenheim (Mittelfranken). Progymnasium: Rektor Eugen Krauß.

Ulm (Donau). Prälat E. von Demmler, Generalsuperintendent. — Staatsanwalt Frommann. — Stadtpfarrer Liz. Dr. Holzinger. — Landgerichtsrat Lutz. — Oberreg.-Rat Maier. — Landgerichtspräsident von Pfizer.

Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Karl Hirzel. — Prof. Dr. Baumeister. — Prof. Böhm. — Oberpräzeptor Braun. — Prof. Dr. Greiner. — Prof. Dr. Reinhold Kapff. — Hilfsl. Dr. Ernst Kapff. — Prof. Dr. Knapp. — Vikar Kull. — Prof. Dr. E. Müller. — Präzeptor Pfeiffer. — Bibliothek.

Realgymnasium: Prof. Lebküchner. — Prof. A. Mezger.

Unna (Westfalen). Realschule mit Reform-Realgymnasium: Oberl. Fritz Lippe.

Urach (Württemberg). Ev.-theol.-philol. Seminar: Prof. Hirzel.

Vechta (Oldenburg). Gymnasium: Bibliothek.

Verden (Aller). Gymnasium: Dir. Dr. Friedr. Dieck. — Prof. Theod. Tohte.

Villingen (Baden). Realschule: Lehramtspraktikant Hugo Weizenecker.

Waldenburg (Schlesien). Gymnasium: Dir. Dr. Karl Boetticher. — Prof. Konstantin Franke. — Prof. Dr. Hugo Liers. — Oberl. Herm. Link. — Prof. Karl Pflug. — Oberl. Karl Seiffert. — Prof. Dr. Friedr. Trump.

Waltersdorf (Kr. Teltow). Pastor Richter.

Wandsbek. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Gust. Sorof (Mitgl. d. Ortsgruppe Hamburg).

Waren (Mecklenburg). Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Heinr. Polstorff.

Warendorf (Bez. Münster). Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Alfons Egen.

Weilburg (Lahn). Gymnasium: Prof. Dr. Karl Euler. — Prof. Richard Gropius. — Prof. Joh. Heidfieck. — Prof. Jos. Schlitt. — Oberl. Karl Temme.

Weimar. Prof. Kähler, Gymn.-Oberl. a. D. — Reg.- und Oberschulrat Dr. Paul Krumbholz, vortr. Rat im Kultusministerium.

Gymnasium: Geh. Hofrat Dir. Prof. Dr. Ludw. Weniger.

Weinheim (Bergstraße). Stadtpfarrer Issel.

Werl (Kr. Soest). Oberl. J. Spieker, Leiter des Progymnasiums i. E.

Wernigerode. Oberpfarrer em. Riem.

Gymnasium: Dir. Dr. Albr. Jordan. — Prof. Paul Brenning. — Oberl. Heinrich Heubner. — Prof. Dr. Max Hodermann. — Oberl. Dr. Gust. Lehmann.

Wertheim (Main). Gymnasium: Geh. Hofrat Dir. Prof. Dr. Wilh. Behaghel. — Prof. Bunkofer. — Prof. Dr. Krakert. — Prof. Meiß. — Prof. Hermann Müller. — Reallehrer Stoll.

Wesel. Gymnasium: Geh. Reg.-Rat Dir. Dr. Ad. Kleine. — Prof. Dr. Wilh. Braun. — Prof. Walther Weber.

Westerhüsen (bei Magdeburg). Paul Schmidt, Landtagsabgeordneter und Fabrikbesitzer. — Kaufmann Phil. Schmidt, z. Z. in Gostyn (Bez. Posen).

Wetzlar. Gymnasium: Oberl. Heinr. Claus. — Prof. Dr. Heinrich Gloël. — Prof. Dr. Gust. Heep. — Oberl. Dr. Wilh. Hippenstiel. — Prof. Theod. Prenzel.

Wien. Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums.

Dr. Hans von Arnim, Prof. der klass. Philologie. — Oberingenieur Arthur Ender. — Dr. Alexander Fraenkel, Prof. der Chirurgie. — Dr. Edmund Hauler, Prof. der klass. Philologie. — Minist.-Rat Dr. Kamill Kuranda. — Frau Editha Edle von Mautner-Markhof. — Ant. Freih. von Niebauer, Exz., Sekt.-Chef a. D. — Bankdirektor Julius

Rossal. — Reichsratsabgeordneter Engelbert Pernerstorfer. — Hofrat Dr. Adam Politzer, Prof. der Medizin. — Kommerzialrat Gust. Reichert. — Frl. Dr. Helene Sieß. — Geh. Rat Graf Karl Stürgkh, Exz. — Fräul. Dr. phil. Paula Wahrmann. — Redakteur Dr. Franz Zweybrück.

Akad. Staats-Gymnasium: Reg.-Rat Dir. Friedr. Slameczka. — Prof. Feodor Hoppe.

Gymnasium der Benediktiner zu den Schotten: Dir. Ant. Sauer.

Erzherzog Rainer-Staats-Gymnasium: Prof. Dr. Georg Heidrich.

Elisabeth-Staats-Gymnasium: Prof. Dr. Anton Swoboda.

Staats-Gymnasium im 6. Bezirke (Mariahilfer G): Reg.-Rat Dir. Dr. Viktor Thumser.

Karl Ludwig-Staats-Gymnasium: Prof. Dr. Karl Burkhard.

Staats-Gymnasium im 17. Bezirke: Prof. Dr. Karl Wotke.

Staats-Gymnasium im 21. Bezirke: Prof. Rich. Dienel.

Wiesbaden. Gymnasium: Oberl. Dr. Karl Kappus. — Prof. Dr. Jakob Koch. — Prof. Dr. Friedr. Lohr. — Prof. Ed. Wende.

Realgymnasium: Oberl. Emil Steubing.

Nieder-Wildungen (Waldeck). Realschule: Dir. Dr. Karl Reichardt.

Wilhelmshaven. Amtsrichter Georg Dieterich.

Wilmersdorf (bei Berlin). Bismarck-Gymnasium: Oberl Dr. Friedr. Boesch.

Windsbach (Mittelfranken). Progymnasium: Rektor Prof. Hornung. — Gymn.-L. Dr. Bitterauf. — Gymn.-L. Steinbauer.

Windsheim (Mittelfranken). Progymnasium: Rektor Michael Meyer. — Gymn.-L. W. Eißner.

Wipperfürth (Bez. Cöln). Gymnasium: Dir. Dr. Karl Giesen.

Wismar (Mecklenburg). Rechtsanwalt Hans Raspe.

Große Stadtschule (Gymnasium und Realschule): Prof. Dr. Paul Stoppel.

Wittenberg. Gymnasium: Dir. Heinr. Guhrauer. — Prof. Karl Haupt. — Prof. Friedr. Hennig. — Prof. Dr. Max Schwarze. — Prof. Julius Sander. — Prof. Alb. Zeschmar.

Wittstock (Dosse). Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Paul Schultze. — Prof. Dr. Johannes Lehmann.

Wolfach (Baden). Prakt. Arzt Dr. Karl Moser.

Worms. Prakt. Arzt Dr. Leop. Nickelsburg. — Prof. Dr. Aug. Weckerling, städt. Bibliothekar und Archivar.

Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Löbell. — Prof. Dr. Becker. — Prof. Dr. Briegleb. — Oberl. Dr. Breidenbach. — Oberl. Haltemer. — Oberl. Krauß. — Prof. Dr. Seip. — Oberl. Dr. Zimmermann. — Bibliothek.

Würzburg. Oberstudienrat A. Bergmann, Gymn.-Rektor a. D. — Dr. Franz Adam Göpfert, Prof. der Theologie. — Dr. Th. Henner, Prof. der Geschichte. — Dr. Jul. Kaerst, Prof. der alten Geschichte. — Dr. Seb. Merkle, Prof. der Kirchengeschichte.

Altes Gymnasium: Prof. Dr. Löhr. — Prof. Stummer. — Sem.-Oberl. Dr. Tachauer. — Bibliothek.

Neues Gymnasium: Rektor Dr. Wilh. Zipperer.

Wurzen (Sachsen). Gymnasium: Prof. Dr. Haupt. — Oberl. Dr. Linder. — Prof. Dr. Lohse. — Prof. Dr. Lorentz. — Oberl. Dr. Oehme. — Oberl. Putzger. — Gymn.-L. Dr. Paul Reuther. — Prof. Rieß. — Prof. Dr. Wagler.

Zabern (Elsaß). Gymnasium: Dir. Dr. Prosper Wesener. — Prof. Hoyer.

Zehlendorf (Wannseebahn). Gymnasium (mit Realschule i. E.): Oberl. Ant. Ballier.

Zeitz. Gymnasium: Prof. Karl Braasch.

Zittau. Geh. Kommerzienrat P. Waentig.

Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Weinhold. — Prof. Dr. Eckstein. — Prof. Dr. Gärtner. — Prof. Dr. Koch. — Oberl. Liz. Köhler. — Prof. Neumann. — Oberl. Dr. Ullrich. — Konrektor Prof. Dr. Wilisch. — Oberl. Winter.

Zoppot. Geh. Reg.-Rat Dr. Max Koenigsbeck, Gymn.-Dir. a. D.

Züllichau. Prof. Dr. Rud. Hanow, früherer Direktor des Pädagogiums.

Pädagogium: Prof. Dr. Ernst Bieligk. — Prof. Dr. Clemens Hüttig — Oberl. Max Schubert. — Prof. Dr. Paul Weißenfels.

Zürich. Dr. Hugo Blümner, Prof. der klass. Philologie und Archäologie. — Dr. J. Brunner, Gymn.-Prof. a. D. — Dr. H. Hitzig-Steiner, Prof. der klass. Philologie. — Dr. A. Kaegi, Prof. d. klass. Philologie und d. vergl. Sprachwissenschaft. — Dr. Ulr. Krönlein, Prof. der Chirurgie. — Dr. Otto Schultheß, Prof. der klass. Philologie.

Kantonschule: Prof. Dr. Hans Wirz.

Zwickau. Studienrat Prof. Dr. Kellner, Konrektor a. D.

Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Moritz Theod. Opitz. — Prof. Dr. Broschmann. — Prof. Dr. Fabian. — Prof. Dr. Föste. — Prof. Niemeyer. — Oberl. Olzscha. — Prof. Dr. Schneider. — Prof. Dr. Stötzner. — Dr. Zwicker. — Bibliothek.

Die Gesamtzahl der Mitglieder betrug am 27. Dezember 1890: 1679, am 1. April 1902: 2151, am 27. Dezember 1904: 2197, am 1. Oktober 1905: 2189, am 6. Juni 1906: 2205 und beläuft sich jetzt auf **2234**; die nächsten Wochen dürften einen weiteren Zuwachs bringen.

Unter den gegenwärtigen Mitgliedern sind 1572 Lehrer an höheren Schulen (Lehrer an Gymnasien und Progymnasien 1438, darunter solche an Reformanstalten 31; Lehrer an Realgymnasien und Realprogymnasien 55; Lehrer an Oberrealschulen und Realschulen 33; Lehrer an höheren Mädchenschulen 11), 145 Lehrer an Hochschulen, 320 aus anderen gelehrten, 102 aus sonstigen Berufen, 18 ohne Berufsangabe und 77 als Mitglieder behandelte Körperschaften, Vereine und Bibliotheken. (Die in den Ruhestand getretenen Mitglieder sind ihrem früheren Berufe beigerechnet.)

Aus ganz Deutschland gehören dem Verein **2148** Mitglieder an und zwar aus Preußen 1198 (aus der Rheinprovinz 318, aus Brandenburg 224, Hessen-Nassau 171, Sachsen 121, Hannover 67, Westfalen 65, Schlesien 63, Pommern 44, Westpreußen und Schleswig-Holstein je 41, Ostpreußen 31, Posen 12), aus den übrigen deutschen Staaten 950, u. zw. aus dem Königreich Sachsen 229, aus Bayern 162, Hamburg 144, Baden 119, Württemberg 82, Großherzogtum Hessen 60, Bremen 28, Braunschweig 22, Mecklenburg-Schwerin 16, Sachsen-Altenburg 15, Elsaß-Lothringen 14, Sachsen-Weimar 13, Lübeck 10, Sachsen-Koburg-Gotha und Oldenburg je 9, Mecklenburg-Strelitz 6, Anhalt 3, Schwarzburg-Sondershausen und Reuß j. L. je 2, Sachsen-Meiningen, Lippe-Detmold, Waldeck, Schwarzburg-Rudolstadt und Reuß ä. L. je 1, Schaumburg-Lippe 0; ferner aus außerdeutschen Ländern **86**, und zwar aus Österreich-Ungarn 47, aus der Schweiz 13, aus Norwegen 10, aus Rußland und den Vereinigten Staaten von Amerika je 4, aus Schweden, den Niederlanden und Belgien je 2, aus Italien und Dänemark je 1.

Die Ortsgruppe Frankfurt a. M. umfaßt 95, die Ortsgruppe Hamburg 151, der Niederrheinische Zweigverband 190 Mitglieder.





